

EL.LE

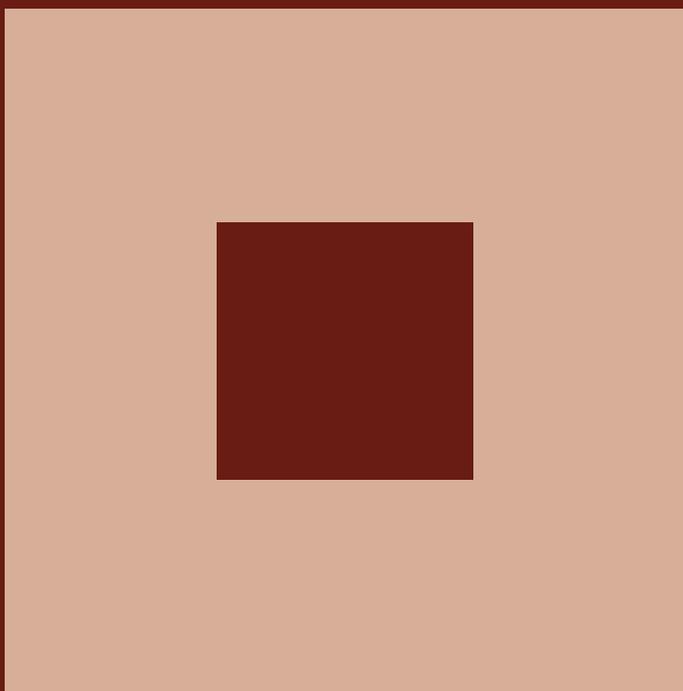
[online] ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 6 – Num. 2
Luglio 2017



Edizioni
Ca'Foscari



EL.LE

[online] ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosisio (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Bona Cambiagli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosna i Hercegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Università di Bologna, Université Stendhal, Grenoble, France) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università di Pisa, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloiso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Francesca Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Emilia Di Martino (Università «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Silvana Ferreri (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Francesca Fornari (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Giunchi (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Sabrina Marchetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Maerella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Sassari, Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi «Roma tre», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapacciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari s.r.l. | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2017 Università Ca' Foscari Venezia

© 2017 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LS CON LA DIDATTICA ORIENTATA ALL'AZIONE

Presentazione

Marilisa Birello, Enrico Odelli e Albert Vilagrasa 193

LA DIMENSIONE TEORICA

A lezione con i *task*: fra teoria e operatività

Marilisa Birello, Enrico Odelli e Albert Vilagrasa 199

Il *task-based approach* nella classe ad abilità differenziate

Fabio Caon, Claudia Meneghetti 217

LA DIMENSIONE OPERATIVA

Sport e lingua italiana nella manualistica LS/L2

Analisi di modelli operativi

Maria Carmela D'Angelo 239

Analisi del parlato faccia a faccia in un manuale di italiano lingua straniera orientato all'azione: verso nuove sfide?

Roberta Ferroni 255

Creando si impara

L'uso del fumetto con apprendenti adulti francesi

Giovanna Sciuti Russi 267

Analisi conversazionale e approccio orientato all'azione
Studio delle forme di riparazione in una lezione di italiano LS
Ilaria Bada

287

ISTITUZIONI DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

Escola d'Idiomes Moderns de la Universitat de Barcelona
Marilisa Birello

307

L'insegnamento dell'italiano LS con la didattica orientata all'azione

Numero monografico

a cura di Marilisa Birello, Enrico Odelli e Albert Vilagrasa

Abstract With the aim of responding to the increasing interest in Task Based Language Teaching (TBLT) among teachers of Italian as a Foreign Language (IFL) and of bridging the gap between theory and practice, the present issue brings together current theory, research and practice. This edition examines the basics of the approach, analyses pedagogical materials which follow it and tries to shed light on what happens in the classroom when teaching using a TBLT approach. The individual articles focus on the following areas: presenting the approach offering a theoretical and an operating framework, an exploration of the task as a strategic tool to manage multi-level and multi-cultural classes, an analysis of pedagogical materials in order to find out how this approach differs when presenting topics for specific purposes and an insight into oral input using tools from conversation analyses. Furthermore, this issue also includes an example of teaching experience conducted with students of IFL with the aim of engaging them in authentic communication and an article which analyses forms of repair and corrections while students are working in group in a task-based or action-oriented course.

Presentazione

Marilisa Birello

(Escola d'Idiomes Moderns de la Universitat de Barcelona;
Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Enrico Odelli

(Universiteit Leiden, Nederland)

Albert Vilagrasa

(Escola Oficial d'Idiomes Barcelona-Drassanes, Espanya)

Il presente numero monografico trova i suoi motivi portanti nell'interesse che l'approccio orientato all'azione sta risvegliando nella comunità di insegnanti di italiano come L2 e dalla volontà di gettare un ponte tra la teoria e la pratica. Il volume, intitolato *Insegnamento dell'italiano L2 con la didattica orientata all'azione*, è composto da 6 articoli finalizzati a rappresentare le linee essenziali del quadro teorico, a riferire i risultati di alcune esperienze in aula dentro e fuori i confini italiani. I contributi possono essere raggruppati in tre sezioni: a) una sezione teorico-pratica in cui vengono esposti i principi fondanti dell'approccio, una proposta in cui si esemplifica la dimensione operativa e in cui si presentano le opportunità che l'approccio stesso offre per lavorare con apprendenti molto diversi e con capacità differenziate; b) una sezione il cui denominatore comune è costituito dall'analisi dei manuali: da un lato si rilevano gli elementi riguardanti la presenza di italiano per fini specifici (concretamente in questo caso il linguaggio sportivo) con l'obiettivo conseguente di analizzare le proposte didattiche ed evidenziare le peculiarità dei diversi approcci e metodi; dall'altro a partire dall'approccio interazionale si analizzano alcuni dialoghi presenti in un manuale di italiano LS (lingua straniera) basato sull'approccio orientato all'azione; c) nella terza sezione si presentano esperienze di ricerca e di insegnamento provenienti dall'aula, si propone inoltre il resoconto di una esperienza didattica, nonché un'analisi approfondita della correzione degli apprendenti nelle attività di gruppo.

La prima sezione si apre con il contributo di Marilisa Birello (Escola d'Idiomes Moderns - Universitat de Barcelona e Universitat Autònoma de Barcelona), Enrico Odelli (Universiteit Leiden) e Albert Vilagrasa (Escola Oficial d'Idiomes Barcelona-Drassanes) che ha principalmente due obiettivi. In primo luogo proporre una ricognizione delle linee fondamentali del

Task-Based Language Teaching (TBLT) mirata anche a stabilire i punti di incontro tra il TBLT e l'approccio orientato all'azione descritto nel *Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*. In secondo luogo ci si prefigge di interfacciare la teoria e la pratica. Nel contributo si avanza una proposta operativa articolata in quattro fasi, si analizzano poi in concreto alcuni aspetti che gli autori hanno considerato rilevanti: la posizione che assume la forma (intesa non solo come grammatica, ma in senso più ampio comprensiva anche del lessico e della pragmatica), nodo problematico che negli anni ha scatenato un dibattito molto acceso specialmente tra autori come Rod Ellis e Michael Long; si esplorano nella sezione conclusiva quali possibilità offre il Web 2.0 a questa metodologia. L'articolo è ricco di esempi concreti che riportano anche alla riflessione di quello che è il contributo dell'area iberica al TBLT.

L'articolo di Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia) e Camilla Meneghetti (Università Ca' Foscari Venezia), che completa la prima sezione, esplora la validità dell'approccio basato sui *task* nelle classi ad abilità differenziata, cioè in contesti di marcata eterogeneità in cui il riconoscimento e la gestione della 'differenza' risultano essere la chiave risolutiva dell'apprendimento linguistico per tutti gli apprendenti. Gli autori segnalano alcuni motivi per cui l'intervento in queste classi, a partire dai compiti comunicativi, può essere rilevante. Fra quelli menzionati innanzitutto ricordiamo la caratteristica intrinseca del *task*, che è flessibile e si può adattare alle necessità dei vari apprendenti con abilità e competenze diverse in lingua italiana. Inoltre il fatto che l'enfasi ricade inevitabilmente sul 'saper fare con la lingua', competenza fondamentale per essere parlanti efficaci al di fuori della 'zona di comfort' rappresentata dalla classe. Altro motivo è che offre la possibilità di eseguire dei compiti molto simili a quelli che hanno luogo nella vita reale; crea le condizioni di impiego di diverse strategie per svolgere il compito proposto dall'insegnante, attivando così il pensiero divergente. L'interesse del contributo sta proprio nel trovare il punto di intersezione tra le fasi di lavoro che portano all'esecuzione del compito e gli strumenti per sviluppare delle abilità linguistiche individuali, in una cornice oltretutto di apprendimento veramente significativo.

La seconda sezione si avvale di due contributi in cui si analizza una selezione di materiali didattici. Pur trattandosi in entrambi gli studi di analisi di manuali, i contributi differiscono alquanto. Carmela D'Angelo (Rijksuniversiteit Groningen), nel suo articolo, prende in esame cinque manuali di italiano L2 con un intento molto mirato: rintracciare la presenza del tema 'sport' ed elaborare un quadro sistematico dello *state of the art* relativamente all'indagine condotta. I manuali presi in considerazione sono: *Parola per parola* (1992), *Mosaico Italia* (2008), *Italiamania* (2009) *Caccia ai tesori* (2011) e *Bravissimo! 3* (2014). Poiché i manuali sono ispirati da approcci molto diversi fra di loro, l'autrice è attenta alla rilevazione di

«ogni possibile variabile glottodidattica». Si analizzano il modo in cui viene presentato il tema, le abilità implicate e gli obiettivi didattici, nonché linguistici che entrano in gioco, i contenuti culturali che trasmettono i testi, le attività che vengono proposte di volta in volta. Dall'analisi risulta che il tema 'sport' viene sviluppato nei diversi manuali in modo eterogeneo: nei primi tre manuali la tematica sportiva è affrontata come tema culturale, il focus è costituito *tout court* da un insieme di informazioni da trasmettere agli apprendenti. Negli altri due invece la tematica sportiva viene articolata considerando i bisogni reali degli apprendenti rispetto all'argomento, quest'ultimo finisce per coinvolgere inevitabilmente un campo semantico definito.

Il contributo di Roberta Ferroni (Universidade de São Paulo) si concentra sulla competenza interazionale dei discenti di italiano LS. Partendo dai risultati delle ricerche che sottolineano l'assoluta necessità di esporre lo studente a conversazioni adeguate e autentiche in combinazione con proposte didattiche significative e coinvolgenti, l'autrice prende in esame l'input orale presente in un manuale basato sull'approccio orientato all'azione. Analizza concretamente degli input orali che riproducono conversazioni quotidiane in dialoghi autentici e semiautentici (di attori non professionisti che preparano il dialogo a partire da un canovaccio) e li analizza considerando i fenomeni conversazionali come: sovrapposizioni, auto e eterointerruzioni, cambi di topico, allungamenti vocalici, segnali discorsivi, auto ed eterocorrezioni. Dai risultati emerge che il dialogo autentico è più ricco grazie alle sovrapposizioni, pause, etero e auto-interruzioni. Mentre nel parlato semiautentico, proprio per l'intenzione di dotarlo di spontaneità, può essere ridondante in alcuni dei fenomeni tipici della conversazione.

Nella terza sezione vengono riportate esperienze della dinamica della classe. Il contributo di Giovanna Sciuti Russi (Università per Stranieri di Siena) presenta una sequenza didattica basata sull'approccio orientato all'azione che è parte di una attività di ricerca e insegnamento realizzata con un gruppo di apprendenti adulti-*senior* in un corso di livello A2.2 a Parigi. L'autrice puntualizza sul fatto che anche se formalmente gli obiettivi del corso riguardavano il livello A2.2, in realtà nel gruppo di apprendenti la conoscenza spaziava fra l'A2 e il B2. La situazione riportata coincide con la descrizione di una classe ad abilità differenziate, della quale in questo numero Caon e Meneghetti definiscono le caratteristiche. Il compito finale oggetto di studio, che consisteva nella realizzazione di un testo fumetto-fotoromanzo, viene riferito passo per passo. Affiora uno scenario pedagogico con un tipo di insegnamento marcatamente dinamico da cui scaturisce una interazione più partecipata e creativa. L'esperienza mette in luce come una didattica orientata all'azione sia adatta anche a un pubblico di adulti *senior* con esperienze di apprendimento precedenti

estremamente disuguali rispetto a quelle proposte. Il fatto che però ci siano degli obiettivi da raggiungere promuove la motivazione e l'interesse, ingrana poi un meccanismo di sfida con sé stessi. Considerando il pubblico specifico di adulti senior, sarà utile riflettere anche sui benefici reciproci derivati dall'impiego delle loro competenze, che non si è limitato all'area delle conoscenze linguistiche, ma che ha coinvolto anche altri ambiti, fra cui spicca proprio pensando alla tipologia di apprendente, quello dell'uso delle nuove tecnologie.

Nel secondo articolo della terza sezione, Ilaria Bada (Universitat Autònoma de Barcelona), a partire da una ricerca condotta in classe basata sui principi dell'analisi della conversazione, studia le riparazioni e/o correzioni, ovvero quei meccanismi utili per risolvere possibili problemi di produzione, ascolto e comprensione tipici di un'interazione orale. La ricerca è stata condotta con un gruppo di studenti universitari di livello A1 a Barcellona. L'interazione, che è oggetto di analisi nell'articolo, ha luogo nel contesto di una lezione di italiano LS impostata secondo l'approccio orientato all'azione, che prevede da parte degli studenti l'impegno in attività e compiti autentici. Nella pratica equivale a riprodurre delle situazioni di vita reale e interazionalmente autentiche, che possono richiedere per la loro realizzazione strategie comunicative proprie della realtà quotidiana al di fuori dell'aula.

Lo scopo dello studio è identificare le tipologie di riparazione che avvengono nell'interazione orale tra gli studenti e determinare se sono orientate a correggere la forma o il significato degli enunciati. Ciò consente di stabilire quanto l'interazione nell'aula si avvicina alla conversazione spontanea fuori di essa, nonché rivela l'attenzione che gli apprendenti dedicano alla forma (sulla questione del trattamento della forma in un approccio basato sui compiti si veda Birello, Odelli e Vilagrasa in questo numero). I risultati delle analisi mostrano che le correzioni sono incentrate tanto sul significato quanto sulla forma.

Crediamo che questa raccolta di contributi possa essere per gli insegnanti di italiano L2 l'occasione per una riflessione critica sull'approccio adottato, sulla scelta dei manuali e sulla sperimentazione che accompagna la pratica dell'insegnamento. Per quanto concerne gli studiosi della disciplina ci auguriamo che gli articoli siano uno stimolo per individuare nuove piste o affinare il proprio ambito di ricerca.

Cogliamo l'occasione, in conclusione, per ringraziare non solo gli Autori, ma la redazione che ha reso possibile la realizzazione del progetto di questo numero speciale e tutti coloro che hanno contribuito attraverso i loro commenti a migliorare la qualità della raccolta proposta.

La dimensione teorica

A lezione con i *task*: fra teoria e operatività

Marilisa Birello

(Escola d'Idiomes Moderns de la Universitat de Barcelona;
Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Enrico Odelli

(Universiteit Leiden, Nederland)

Albert Vilagrasa

(Escola Oficial d'Idiomes Barcelona-Drassanes, Espanya)

Abstract This article aims to: present a literature review about Task-Based Language Teaching (TBLT) for practicing teachers and teachers in preparation; set up a link between TBLT and the guidelines of the Action-Oriented Approach described in the *Common European Framework of Reference for Languages*; and bring together current theory, research and practice. In this paper we define the notion of 'task' and we discuss the relationship between TBLT and a communicative language teaching. We also describe a TBLT syllabus, we analyse different instructional sequences, we outline our own framework according to the TBLT criteria and we argue which place the Focus on form must have in it. Additionally we explore which possibilities the Web 2.0 provides to this methodology. The text is illustrated with examples in order to bridge the gap between theory and practice.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'approccio orientato all'azione: studi precedenti e concetti chiave. – 3 L'approccio orientato all'azione e il compito. – 4 L'organizzazione del sillabo in base alle linee guida dell'approccio orientato all'azione. – 5 L'organizzazione delle unità didattiche. – 6 L'attenzione alla forma e la riflessione metalinguistica nell'approccio orientato all'azione. – 7 L'approccio orientato all'azione e nuove tecnologie. – 8 Conclusioni.

Keywords Task-Based Language Teaching. Action-oriented approach. Italian FL. Tasks.

1 Introduzione

Per *Task-Based Language Teaching* (TBLT) si intende l'approccio in cui il *task* (compito) rappresenta l'unità fondamentale della pianificazione e delle istruzioni nell'insegnamento delle lingue seconde (Richards, Rodgers 2014). Van den Branden (2006) lo definisce un approccio nel quadro dell'educazione linguistica in cui il docente somministra *task* funzionali con obiettivi non linguistici, allo scopo di ottenere uno scambio di informazioni

DOI 10.14277/2280-6792/ELLE-6-2-17-1

Submitted: 2017-09-18

© 2017 |  Creative Commons 4.0 Attribution alone

incentrato primariamente sul significato e l'uso della lingua autentica.

Risulta particolarmente complicato, se non impossibile, proporre un resoconto dettagliato della cronistoria del TBLT, soprattutto considerando le variazioni del concetto di *task* che finiscono per influenzarne il quadro teorico. In questo contributo presenteremo una ricognizione di questo approccio. Cominceremo illustrando brevemente le tappe fondamentali attraverso gli studi precedenti, introdurremo poi i concetti chiave. Ci preme chiarire fin da questo momento che utilizzeremo il termine *task* tanto in inglese, quanto nella sua traduzione italiana *compito* come sinonimi identici. Nella sezione successiva si parlerà di approccio orientato all'azione, così come viene definito nel *Quadro comune europeo di riferimento per le Lingue* (d'ora in poi QCER). Benché i due approcci non siano completamente coincidenti, possiamo senz'altro ritenere il TBLT in stretto rapporto con la proposta del QCER, considerando inoltre la presunta scelta consapevole di non menzionare esplicitamente il TBLT da parte del QCER per evitare che la discussione sui possibili approcci da adottare potesse soffocare sul nascere. L'indicazione 'approccio orientato all'azione' rimane più generica e in coerenza con lo spirito del QCER che non vuole dare risposte univoche. Nella stessa sezione si prenderà in esame il concetto di 'compito', che, come abbiamo già affermato, non è definito uniformemente. Di questo elemento fondamentale, in quanto rappresenta il modello operativo di riferimento per il TBLT, verranno illustrate le caratteristiche. Sul compito e sulla sua scansione in fasi si ritornerà più dettagliatamente nella quinta sezione. La quarta sezione è dedicata all'organizzazione del sillabo. Attraverso un confronto fra un'attività dell'approccio comunicativo e un'attività impostata secondo la proposta dell'approccio orientato all'azione, verrà evidenziato come il primo in realtà risulti privo dello scopo comunicativo. Nella sezione seguente prenderemo in esame l'organizzazione delle unità didattiche, considerando diverse proposte. La penultima sezione riguarda il rapporto fra riflessione metalinguistica e TBLT, mentre la parte conclusiva offre una panoramica delle opportunità delle nuove tecnologie per la realizzazione dei compiti.

2 L'approccio orientato all'azione: studi precedenti e concetti chiave

Ogni atto di insegnamento nella classe è sostenuto dalle convinzioni sul concetto di lingua, sul concetto di apprendimento e sul concetto di agire didattico (Nunan 2004, 6). Per quanto riguarda le convinzioni sulla natura della lingua Long (1985) sottolinea che l'apprendente di una L2 ha come obiettivo imparare la lingua per interagire nella vita sociale, ad esempio «prenotare una camera d'albergo», «acquistare del cibo», ecc. Esegue quindi dei *task* che non presuppongono un risultato linguistico. Questa

nozione è in contrasto con la maggioranza delle situazioni esercitative nella classe, in quanto i *task* nella vita degli individui spesso non hanno un esito linguistico, a volte la lingua non è per nulla coinvolta (Nunan 2004, 2).

Nell'approccio orientato all'azione la lingua è vista come uno strumento per mediare significati facendo ricorso a molteplici modelli (strutturali, funzionali e interattivi), nel quale le unità lessicali, durante l'abilità di interazione, diventano rilevanti per l'uso e per l'apprendimento della lingua stessa. I principi su cui l'approccio si basa, in particolare per la teoria dell'apprendimento, spaziano dalle osservazioni di Krashen sull'input comprensibile (1985) a quelle di Swain (1985) che considerava l'uso della lingua *conditio sine qua non* affinché si potesse avere acquisizione. I *task* in questo contesto diventano fondamentali in quanto potenziano la capacità di negoziare, rielaborare e sperimentare, attività di cardinale importanza per l'apprendimento di una LS. Dal punto di vista motivazionale i vantaggi dei *task* sono evidenti, poiché l'apprendente si prefigge un obiettivo da raggiungere che lo porta ad un uso della lingua autentico. In aggiunta si ritrova a dover colmare un *gap* di informazioni che si intendono trasmettere all'interlocutore (Plough, Gass 1993). Per quanto concerne la difficoltà del *task*, essa può essere calibrata tenendo conto delle caratteristiche dell'apprendente, il che faciliterebbe lo sviluppo tanto della *fluency* quanto della consapevolezza della forma linguistica (Skehan 1998a).

Secondo Nunan (2004) si tratta di un approccio che parte dalle necessità per la scelta di contenuti, che pone l'enfasi sull'imparare a comunicare attraverso l'interazione nella lingua obiettivo, che usa testi autentici e che crea delle opportunità affinché gli studenti possano prestare attenzione non solo alla lingua ma anche al processo di apprendimento. Inoltre Nunan considera che in questo approccio si valorizzano le esperienze personali del discente come componenti importanti che contribuiscono all'apprendimento in classe. In questo modo si crea un ponte tra l'apprendimento in aula con l'uso che lo studente fa della lingua fuori dall'aula.

3 L'approccio orientato all'azione e il compito

Nel QCER si cristallizzano le linee guida essenziali del TBLT già largamente condivise dagli studiosi di questo settore e si presenta un'immagine dell'apprendente che è descritto come un 'attore sociale', cioè un soggetto che ha delle competenze e che usa queste competenze in ambiti diversi della società e della vita quotidiana. Tali competenze costituiscono il *background* che porta con sé quando entra in classe, si tratta di competenze non solo linguistiche (nella lingua obiettivo, nella propria lingua e anche in tutte le altre lingue straniere conosciute) ma anche extralinguistiche. Soprattutto viene enfatizzato il concetto degli individui come attori sociali che hanno e svolgono dei compiti. In questo approccio il compito diventa l'unità es-

senziale per la programmazione e l'insegnamento (Long, Crookes 1992, 41) e rappresenta il punto finale per gli studenti e il punto di partenza per l'insegnante che deve organizzare e scandire i contenuti linguistici nelle fasi dell'unità per aiutare gli studenti a eseguire il compito che si è prefisso.

Peter Skehan (1996) definisce il compito come un'attività che ha come priorità il significato, in cui si fa un uso della lingua simile a quello che se ne farebbe nella vita reale e che viene valutata in base al conseguimento di un risultato. D'accordo con Long (1985), quindi, con compito ci si riferisce alle centinaia di cose che le persone fanno nella loro vita quotidiana come per esempio pitturare una recinzione, prendere in prestito un libro in biblioteca, trovare una strada o aiutare qualcuno ad attraversarla, leggere una cartina o le istruzioni per il montaggio di un giocattolo (Richard, Rodgers 2001) o spostare un armadio (QCER 2002, 19). In seguito lo stesso Skehan (1998b) segnala le cinque caratteristiche chiave di un compito:

- a. il significato deve venire prima di tutto;
- b. gli studenti non sono semplicemente chiamati a rigurgitare quello che qualcun altro ha detto;
- c. si tratta di attività che possono avvenire anche al di fuori dell'aula;
- d. portare a termine il compito ha una certa priorità;
- e. la valutazione del compito è vista come un risultato di tutto il processo.

Ellis (2003) definisce il TBLT come un approccio in cui il compito si presenta nella forma di un piano di lavoro, con un risultato comunicativo chiaro e ben definito. Nella sua realizzazione il focus è sulla trasmissione del significato. L'apprendente esegue il compito che non consiste tanto nell'esibire una determinata competenza linguistica già fatta propria, ma nell'acquisizione attraverso l'utilizzo della lingua. Fondamentale in questo processo è che si crei fra gli interlocutori la necessità con modalità linguistiche e/o extralinguistiche di comunicare informazioni per portare a buon fine il compito. L'apprendente è particolarmente motivato a svolgere il compito proprio per il divario di conoscenze nelle informazioni e opinioni tra i due apprendenti che interagiscono. Il compito coinvolge processi reali di uso della lingua e può interessare una o più abilità. Il piano di lavoro di cui si parlava ad inizio di sezione innesca processi cognitivi come selezionare, classificare, ragionare e valutare informazioni, attività indispensabili per l'esecuzione del compito. Nunan (2004) definisce il compito come un'attività che coinvolge gli studenti che sono portati a comprendere, manipolare, produrre e interagire nella lingua obiettivo in cui utilizzano le loro conoscenze grammaticali per veicolare il significato, prestando più attenzione al significato che alla forma. In questa definizione è evidente che non si prescinde dalla forma, al contrario il sapere grammaticale è visto in funzione del significato in quanto la grammatica consente allo studente di esprimere diversi significati comunicativi, mostrando così che forma e significato sono strettamente uniti e difficilmente separati. Martín Peris (2004) considera che i compiti debbano essere strutturati pedagogicamente

te ma allo stesso tempo aperti, tanto nella sequenza di attività prevista per lo svolgimento del compito, quanto nei risultati, questo consentirebbe l'inserimento degli apporti degli studenti con una buona dose di naturalezza. Secondo Martín Peris, il compito deve avere le seguenti caratteristiche:

- a. deve essere realizzato in un certo periodo di tempo (deve cioè avere un inizio e una fine);
- b. lo studente deve essere in grado di eseguire il compito con il suo livello di competenza linguistica;
- c. il tema e i contenuti devono essere reali, interessanti e utili per gli studenti;
- d. deve tener conto degli interessi e delle esperienze degli studenti;
- e. deve rispondere agli obiettivi del curriculum;
- f. deve essere aperto in modo da favorire il processo decisionale dello studente;
- g. deve essere valutabile dallo studente.

In definitiva il compito è un'attività o sequenza di attività che conducono al raggiungimento di un obiettivo concreto e condiviso da vari partecipanti che a tal fine devono collaborare, interagire e negoziare tra di loro. Il compito è un evento comunicativo, un'esperienza totale con la lingua in cui si alternano momenti d'uso a momenti di riflessione sulle forme linguistiche come succede anche in situazioni naturali fuori dall'aula (Birello, Vilagrasa 2016).

4 L'organizzazione del syllabo in base alle linee guida dell'approccio orientato all'azione

Uno dei rischi potenziali di un syllabo che si basa sui compiti comunicativi è che può sembrare un insieme di compiti senza alcuna connessione. Martín Peris (2004) sostiene che la loro scelta, anche se è in parte arbitraria, risponde fondamentalmente a tre criteri:

- a. il grado di interesse che i compiti possono risvegliare negli studenti perché senza l'interesse è difficile che gli studenti si lascino coinvolgere personalmente in una comunicazione autentica;
- b. il legame con il curriculum perché i compiti devono contribuire a raggiungerne gli obiettivi che segue il gruppo;
- c. il grado di difficoltà per gli studenti, che dipende dalle caratteristiche dei testi presentati, dal tempo a disposizione, dalle conoscenze pregresse del tema, dalle strategie richieste, dagli studenti.

La selezione dei contenuti linguistici necessari per eseguire un compito non è arbitraria, anzi le nozioni, le funzioni, la grammatica, il lessico, ecc. dipendono dal compito stesso. I contenuti del syllabo non seguono più solo i criteri della difficoltà e della frequenza ma devono interfacciarsi anche con i bisogni peculiari dell'esecuzione del compito stesso.

La relazione tra contenuti e compito non è assoluta. I compiti possono essere svolti con risorse linguistiche più o meno complesse in base al livello dei discenti e alla complessità della loro esecuzione. Se, per esempio, il compito comporta la descrizione di un quartiere, i contenuti grammaticali e lessicali saranno: aggettivi qualificativi per descrivere il quartiere (pulito, rumoroso, moderno, vivace, ecc.), verbo *esserci*, determinazioni di luogo (a destra, a sinistra, vicino a, lontano da), ecc. Se, invece, il compito è spiegare al sindaco come vorremmo che fosse un quartiere nuovo della città, gli studenti avranno bisogno di strumenti diversi per essere in grado di eseguirlo: aggettivi qualificativi per descrivere il quartiere (trascurato, maleodorante, trafficato, suggestivo, ecc.), verbi al condizionale e al congiuntivo imperfetto, espressioni riguardanti determinazioni di luogo (nei dintorni, nelle vicinanze, svoltando a destra, ecc.).

A questo punto è lecito chiedersi in che modo un sillabo organizzato in base ai compiti offra più risorse rispetto a un sillabo organizzato a partire dalle funzioni e dalla grammatica. Aderiamo all'opinione di Nunan (2004) secondo la quale i compiti e le funzioni sono strettamente connessi, ogni compito risponde a una o più funzioni e può essere concepito come una sorta di funzione inserita in una situazione comunicativa. L'approccio che si basa sui compiti rappresenta la continuazione naturale dell'approccio comunicativo in quanto condividono due principi chiave:

- a. le attività che promuovono la comunicazione reale sono fondamentali per l'apprendimento;
- b. le attività caratterizzate da un obiettivo da raggiungere sono significative per lo studente e l'uso che si fa della lingua ha un senso.

La differenza invece si trova nel fatto che l'approccio comunicativo si basa sullo studio degli esponenti linguistici che però non sempre rispondono alle necessità reali degli studenti, i quali si limitano spesso ad utilizzarli in modo meccanico, mentre l'obiettivo extralinguistico del compito porta gli studenti a mobilitare le loro conoscenze linguistiche (e anche extralinguistiche) in modo autonomo e creativo e non meccanico (Willis 1996).

Analizziamo un modello di attività (attività 1) seguendo un approccio comunicativo e uno (attività 2) seguendo invece la proposta dell'approccio orientato all'azione.

Attività 1

Che cosa fai nel tempo libero? Parlane con un tuo compagno

giocare a tennis – andare a fare un giro – guardare la TV – leggere un libro – ascoltare musica – navigare su Internet – ascoltare la radio – andare al cinema – alzarsi tardi

- Cosa fai di solito il sabato mattina?
 - Mi alzo tardi e poi ascolto musica. E tu?
 - Io di solito la mattina gioco a tennis.
-

Attività 2

Fase 1: attività da svolgere in gruppi di 3 o 4 studenti.

Istruzioni fase 1: racconta di quello che fai nel tuo tempo libero durante il fine settimana allo scopo di organizzare alcune attività insieme agli altri membri del gruppo.

Fase 2: attività da svolgere coinvolgendo tutti gli studenti della classe.

Istruzioni fase 2: agli studenti degli altri gruppi fate un breve resoconto della discussione e delle conclusioni a cui siete arrivati. Decidete ora con tutti gli studenti della classe quali attività volete svolgere insieme.

Anche se a prima vista le due attività sembrano simili in realtà analizzandole ci si rende conto che nell'attività 1 non c'è un obiettivo comunicativo chiaro per cui l'attività si risolve in una semplice ripetizione di strutture e un uso dei verbi per esprimere le attività quotidiane. Gli studenti potrebbero continuare a farsi un numero infinito di domande senza in realtà aver bisogno di prestare attenzione alle risposte del compagno, poiché all'attività manca il motivo per cui è necessario scambiare queste informazioni invece di altre. Proprio perché non è presente uno scopo che ne richieda l'uso, questi contenuti linguistici potrebbero essere proposti in un qualsiasi altro punto del sillabo, seguendo semplicemente un criterio tematico. Inoltre si tratta di un tipo di attività non troppo realistica perché difficilmente si chiederebbero queste informazioni a qualcuno senza avere in mente un obiettivo.

Nell'attività 2, invece, oltre alla pratica delle strutture, gli studenti sono invitati a usare espressioni finalizzate a scoprire le preferenze dei compagni su possibili attività da svolgere insieme nel tempo libero durante il fine settimana. A differenza di quanto accade nell'attività 1, l'attività 2 innesca dinamiche simili a quelle che qualsiasi persona potrebbe incontrare nella vita reale. Quello che si richiede effettivamente agli studenti è raccogliere informazioni sui compagni e interagire con loro per organizzare delle attività da svolgere insieme. Gli studenti devono prestare attenzione alle risposte dei compagni, dal momento che l'esito del compito dipenderà dall'interazione tra gli apprendenti. Si tratta di un'attività in cui le informazioni richieste e quelle fornite dagli studenti non sono stabilite precedentemente, inoltre non si ripercorre una sequenza predeterminata e lo scambio di informazioni risponde a una necessità di comunicazione che si potrebbe creare anche fuori dall'aula. È un'attività che si focalizza sia sul significato che sulle forme linguistiche ed entrambe rendono possibile la realizzazione dell'obiettivo comunicativo. In questo caso la scelta dei contenuti linguistici non è arbitraria, ma dipende direttamente dalla attività sociale intrapresa.

5 L'organizzazione delle unità didattiche

Ellis (2003, 2009) ripropone la modalità di somministrazione del compito a lezione articolata in quelle tre fasi che erano già comuni a studi precedenti sull'argomento (Prabhu 1987; Estaire, Zanón 1994; Skehan 1996; Willis 1996; Lee 2000):

- a. Fase preparatoria al compito (*pre-task*)
- b. Fase di esecuzione del compito (*task* o *main task*)
- c. Fase conclusiva del compito (*post-task*)

La prima fase ha come obiettivo preparare lo studente ad eseguire il compito in modo da promuovere l'acquisizione. Consente di strutturare l'attività: si spiega l'obiettivo, il risultato che vuole raggiungere e l'utilità del compito, si dà tempo allo studente per pianificare lo svolgimento dell'attività, si forniscono dei modelli, si realizzano attività simili a quella che si realizzerà nella fase due. Secondo Dörnyei (2001) è il momento per motivare gli studenti a svolgere quel compito. La seconda fase, che per Ellis (2009) è l'unica obbligatoria, riguarda l'esecuzione del compito in sé. In questa fase l'insegnante deve prendere delle decisioni metodologiche. Alcune possono essere prese in precedenza, cioè prima dell'inizio dell'attività (*task performance options*) altre invece sorgono durante lo svolgimento dell'attività stessa (*process options*). Il primo gruppo comprende scelte didattiche come per esempio la durata dello svolgimento, la modalità di gestione richiesta dalla realizzazione (plenaria, in gruppo, a coppie o individuale). Si deve decidere se il docente può contribuire con un input mentre gli studenti stanno svolgendo il compito e magari introdurre un elemento sorpresa che può mantenere o aumentare l'interesse degli studenti. Per quanto riguarda il secondo gruppo invece riguarda il discorso che emerge durante l'esecuzione dell'attività. Infine la terza fase è finalizzata a raggiungere tre obiettivi principali: offrire la possibilità di ripetere l'attività, promuovere la riflessione sul processo e incoraggiare lo studente a prestare attenzione alle forme, specialmente a quelle che hanno costituito difficoltà nel momento dell'esecuzione.

Più dettagliata è l'organizzazione della sequenza delle attività per la realizzazione del compito proposta da Nunan (2004) che individua sei momenti. Il primo passo consiste nell'introdurre il tema, nel creare il contesto in cui si realizzerà il compito, nel presentare il lessico chiave e le espressioni di cui avrà bisogno lo studente. Il secondo consiste in una pratica guidata in cui lo studente utilizza il lessico, le strutture e le nozioni della lingua obiettivo. Il terzo comprende delle attività audio in cui lo studente si trova di fronte a un'elaborazione di un input autentico. Il quarto prevede delle attività che portano lo studente a spostare la sua attenzione sulla forma. Il quinto consiste in una pratica libera in cui gli studenti vengono sfidati ad improvvisare usando tutte le loro competenze per raggiungere l'obiettivo proposto. L'ultimo stadio di questa sequenza è rappresentato

dall'introduzione del compito finale, che riassume tutto quello che è stato svolto nei passi precedenti.

Il modello operativo che proponiamo qui di seguito, si discosta dalle sequenze di Ellis e Nunan che, attraverso la letteratura in lingua inglese, hanno avuto notevole diffusione. La scansione in fasi a cui ci riferiamo è stata ispirata da Martín Peris (2004) ed Estaire (2011) e ha trovato la sua dimensione operativa nella realizzazione dei manuali per l'apprendimento dell'italiano come LS *Bravissimo!* e *Al dente*,¹ di cui due dei responsabili del presente contributo sono coautori. Il modello si caratterizza da una sequenza didattica in quattro fasi, ritenute necessarie e fondamentali per l'acquisizione di conoscenze e abilità. La prima fase consiste nella **presentazione** del compito che ha come obiettivo un primo contatto dello studente con il tema e i contenuti che saranno trattati nella sequenza o unità didattica. Si presentano dei documenti (foto, cartelli, nuvole di parole ecc.) e si propongono delle attività introduttive che sono finalizzate ad attivare le conoscenze pregresse e favorire un avvicinamento intuitivo alla lingua e agli elementi culturali presentati. Uno degli obiettivi di questa fase è risvegliare e stimolare l'interesse e la curiosità dello studente verso il tema della sequenza didattica e sondare il suo livello di preconcoscenze.

La seconda fase è la **preparazione** del compito. Questa fase, molto più ampia rispetto alla precedente, è articolata in due momenti distinti. In un primo momento si introducono i contenuti attraverso testi autentici o semiautentici orali, scritti e iconografici. La lingua viene presentata sempre inserita in un contesto e mai in modo isolato. Questa esposizione ai modelli testuali, oltre che a familiarizzare lo studente con le risorse linguistiche, serve a sviluppare e migliorare le competenze e le strategie di comprensione. In seguito si propongono delle attività collegate all'input rappresentato dai testi: possono essere semplicemente delle attività che non richiedono un uso consapevole delle risorse linguistiche oppure ci possono già essere delle attività orientate alla forma, come propongono Estaire e Zanón (1994) e Ellis (2009). Il tipo di attività utilizzate possono essere di immersione nell'input (*input flooding*) o di input finalizzato al rinforzo (*input enhancement*) in cui il lessico o le strutture oggetto di studio vengono messe in risalto in modo tale che lo studente è concentrato sulla comprensione del significato, ma è attratto allo stesso tempo dalle forme

1 Birello, M.; Vilagrasa, A. (2012). *Bravissimo 1. Corso di italiano*. Livello A1. Barcellona: Casa delle Lingue; (2013). *Bravissimo 2. Corso di italiano*. Livello A2. Barcellona: Casa delle Lingue; (2014). *Bravissimo 3. Corso di italiano*. Livello B1. Barcellona: Casa delle Lingue. (2015). *Bravissimo 4. Corso di italiano*. Livello B2. Barcellona: Casa delle Lingue. Birello, M.; Bonafaccia, S.; Petri, A.; Vilagrasa, A. (2017). *Al dente 1. Corso d'italiano*. Livello A1. Barcellona: Casa delle Lingue; Birello, M. Bonafaccia, S.; Bosc, F.; Licastro, G.; Vilagrasa, A. (2017). *Al dente 2. Corso di italiano*. Livello A2. Barcellona: Casa delle Lingue.

evidenziate graficamente. In aggiunta si propongono attività di analisi approfondita mirate a stimolare la riflessione da parte dello studente e a favorire la comprensione del funzionamento linguistico, spingendo a volte lo studente a formulare la propria regola. Queste attività sono normalmente realizzate in coppia perché nell'interazione gli apprendenti possono esplicitare le riflessioni metalinguistiche mettendo in atto varie strategie che gli permettono di risolvere i problemi comunicativi in cui possono imbattersi (Birello, Ferroni 2016). In questa sequenza di attività si passa da attività guidate ad attività che diventano sempre più di pratica libera. In questo processo l'insegnante riduce gradualmente lo *scaffolding*.² Inizialmente propone agli studenti di produrre dei testi molto guidati, in cui però va aumentando la difficoltà e contemporaneamente diminuendo il sostegno del materiale didattico e dell'insegnante, in modo tale che lo studente sia pronto a svolgere il compito finale in totale autonomia. In questo momento il tipo di discorso che si produce in classe è molto vicino a quello prodotto in una normale interazione. Alla fine di queste fasi c'è sempre una attività di produzione attraverso i compiti intermedi (QCER 2002, 191) in cui lo studente deve usare le risorse appena analizzate per scopi comunicativi.

La terza fase è l'**esecuzione** del compito. Il compito finale è il punto di arrivo, è la somma di tanti passi che portano lo studente a impadronirsi della lingua necessaria per eseguirlo. Lo studente usa liberamente le risorse linguistiche, le strategie, le proprie competenze e abilità linguistiche che ha acquisito durante la sequenza, ma anche quelle extralinguistiche che porta con sé in aula insieme alle esperienze personali vissute. Il compito finale è sempre realizzato in gruppo e il prodotto finale corrisponde ad un testo di produzione scritta o orale o di interazione orale che può essere pubblicato o registrato e poi condiviso con i compagni o con i membri della società in generale.

La quarta e ultima fase è quella di **valutazione**. Si tratta di una valutazione ampia che comprende: la valutazione del processo, un'autovalutazione delle competenze acquisite nell'unità didattica, una valutazione tra pari in cui lo studente analizza la performance dei compagni e il compito. La valutazione è però presente lungo tutta la sequenza di attività sia grazie ai compiti intermedi che attraverso altri strumenti come le registrazioni realizzate in classe che possono essere riutilizzate come attività di post-compito. In realtà qualsiasi attività può diventare strumento di valutazione in un pro-

2 Il termine *scaffolding* (Lantolf, Aljaafreeh 1995) può essere tradotto con 'impalcatura', ponteggio a sostegno dell'apprendimento. Secondo le teorie di Vygotski rielaborate da Lantolf l'apprendimento avviene attraverso l'integrazione di nuove conoscenze con quelle già acquisite. In questo contesto si inserisce anche il concetto di 'Zone di sviluppo prossimale', che fanno riferimento allo sviluppo potenziale dell'individuo di apprendere rispetto a quanto già conosce. Potrà essere utile ricordare che le teorie vygotskiane spiegano l'apprendimento come il risultato della costruzione attiva socialmente negoziata e condivisa dell'apprendente.

cesso di valutazione formativa trasformandosi in una fonte di «informazioni sull'apprendimento, sui punti di forza e di debolezza da considerare nella programmazione e comunicare agli studenti» (QCER 2002, 227-8).

6 L'attenzione alla forma e la riflessione metalinguistica nell'approccio orientato all'azione

Il dibattito sulla questione dell'attenzione alla forma nel TBLT prende corpo già nel 1988, quando Long introduce il concetto di *Focus on form*³ inteso come approccio in cui l'attenzione dello studente è attratta dalla forma linguistica, che emerge accidentalmente quando sta svolgendo un'attività in una lezione in cui prevale il focus sul significato o la comunicazione (Long 1991). In questa ottica del *Focus on form*, come fenomeno interattivo che affiora quando nasce un problema nella comunicazione, Long (1997) distingue il *Focus on form* dal *Focus on meaning*. Quest'ultimo enfatizza l'apprendimento accidentale ed implicito in cui l'attenzione è incentrata soprattutto o completamente sul significato. Più recentemente Long (2015) ha confermato che l'attenzione alla forma subentra per la difficoltà dello studente durante lo svolgimento di un'attività comunicativa e che simili sequenze interattive si possono avere senza che si presenti un ostacolo nella comunicazione. Può essere l'insegnante (e a volte gli apprendenti) ad anticipare un punto di interesse mettendo in guardia i suoi studenti sull'uso di una particolare struttura grammaticale, al momento di portare a termine il compito. L'intervento non è più orientato alla risoluzione di una particolare difficoltà, ma all'elusione della difficoltà stessa (Ellis, Basturkmen, Loewen 2001). Ci si concentra sulla forma in modo preventivo e reattivo, in cui però l'apprendente si focalizza soprattutto sul significato. Questa attenzione può essere esplicita, può includere dei commenti metalinguistici, può accadere in sequenze non interattive con attività di *enhanced input* tanto orale quanto scritto.

Secondo Ellis (2015), concepire il *Focus on form* come un insieme di tecniche o procedimenti eluderebbe la discussione sulla presenza solo accidentale dell'attenzione sulla forma, risolvendo così attraverso una pianificazione dei *focused tasks* (Ellis 2003), cioè delle attività focalizzate su una struttura grammaticale. Si tratta di attività pensate per creare degli spazi in cui lo studente ha la possibilità di comunicare usando quelle specifiche strutture linguistiche. Vengono introdotte per elicitarne l'uso di una struttura linguistica decisa in precedenza, però inserita in un contesto

3 In Ellis 2016 si sottolinea che quando si parla di *Focus on form* non ci si riferisce solo ai contenuti grammaticali ma anche lessicali e pragmatici. In questo contributo ci riferiremo però solo ai contenuti grammaticali.

comunicativo e non isolata. Esse hanno l'obiettivo di portare lo studente a osservare in modo approfondito e concreto quelle forme (Ellis 2016). Le attività non focalizzate (*unfocused tasks*), invece, danno allo studente l'opportunità di usare la lingua in modo comunicativo e usare tutte le risorse a sua disposizione con l'obiettivo di eseguire il compito.

Da un punto di vista operativo è opportuno che nello svolgimento della sequenza di attività vengano presentati diversi tipi di attività e tecniche per attrarre l'attenzione dello studente sulla forma creando un continuum in cui lo studente è portato a osservare in modo diverso l'input e ha la possibilità di alternare l'osservazione e l'uso. Si induce così il discente alla bifocalizzazione tra comunicazione e riflessione, abituale in aula ed evidenziata anche dagli studi sull'analisi della conversazione in classe (Bange 1992). Questa alternanza favorisce la consapevolezza dello studente che contribuirà a una maggiore padronanza della lingua.

7 L'approccio orientato all'azione e nuove tecnologie

I riferimenti all'uso di Internet nel QCER sono molto limitati e quando sono disponibili riguardano l'utilizzo di tipo Web 1.0, di fatto l'unico conosciuto al momento della redazione del QCER. Gli accenni che ritroviamo a Internet prevedono semplicemente un uso della rete come centro di risorse per la ricerca di informazioni. In questi anni la società e il modo di rapportarsi con Internet, che ha modificato le nozioni di spazio e tempo rispetto alla dicotomia dentro e fuori l'aula, sono cambiati così come sono cambiati gli apprendenti che sono, ora più che mai, degli attori sociali che hanno a disposizione innumerevoli possibilità di comunicare con gli altri: mail, chat, sms, WhatsApp, Skype, forum, blog, Facebook, Twitter, ecc. Questi nuovi strumenti fanno parte, tanto nella sfera privata come nell'ambito professionale, della vita quotidiana degli apprendenti e i compiti, che coinvolgono l'utilizzo del Web 2.0 e l'uso di queste multiplatforme nella sequenza di attività che porta al compito finale, rendono plausibili le proposte didattiche. Si tratterebbe non solo di fare un uso della rete per l'esecuzione del compito, ma di far realizzare compiti attraverso la rete. Il Web 2.0 ha allargato considerevolmente il ventaglio di possibilità di creare dei compiti.

Partendo dal presupposto che l'approccio orientato all'azione prepara lo studente ad agire con altre persone nella vita reale, non si limita solo a farlo co-agire in un contesto classe (Ollivier 2016), l'uso delle nuove applicazioni 2.0 crea un punto d'incontro tra quello che avviene dentro e fuori dell'aula dato che l'utilizzo di queste multiplatforme rappresenta un atto sociale plausibile e allo stesso tempo consente la realizzazione di compiti linguistici stimolanti (Mangenot, Penilla 2009). Le nuove tecnologie permettono la co-azione e consentono le interazio-

ni tra internauti, infatti il discente può rispondere per esempio al post, così il blog diventa, secondo Ollivier (2016), un campo di co-costruzioni collaborative, in cui c'è un amministratore che può aggiungere dei co-autori, si creano interazioni con e tra i lettori attraverso la funzione dei commenti, e quindi ai visitatori è consentito interagire con l'autore e con gli altri visitatori. Gli studenti hanno l'opportunità di partecipare alla «grande conversazione digitale» (Herrera, Conejo 2009) e al contempo di acquisire un maggior grado di consapevolezza del loro ruolo (Bertacchini, De Girolamo, Tea 2016).

In un sillabo che segue i principi dell'approccio orientato all'azione, le nuove tecnologie possono servire da testi input e da testi output. I testi input provenienti dai siti web, blog, Facebook, Twitter, Infojobs, LinkedIn, Tripadvisor, solo per citarne alcuni, servono come supporto e ricoprono tre funzioni:

- a. apportano autenticità all'input;
- b. situano lo studente in una determinata situazione comunicativa che gli è già nota nella sua L1 o in altre L2 precedentemente apprese;
- c. offrono la possibilità di proporre contenuti linguistici specifici su ogni tematica.

Queste tre funzioni sono importanti perché l'autenticità richiede allo studente di interagire con il mondo reale, fatto questo già di per sé motivante. Consideriamo in aggiunta i benefici del riconoscimento del genere testuale in altre lingue, che mette in condizione lo studente di avanzare ipotesi sulla struttura e sul contenuto rendendo la comprensione di un testo in L2/LS meno problematica. L'insegnante potrà cogliere l'opportunità di presentare determinate caratteristiche del genere testuale in un contesto, in questo modo alla lingua si attribuisce spessore e le strutture, nonché il lessico oggetto di studio, acquisiscono rilevanza per lo studente. Da questo punto di vista Internet può essere usato per cercare informazioni, ad esempio per creare un menù usando dei prodotti DOP e IGP, per cercare informazioni su personaggi famosi del proprio paese con l'intento di prepararsi alla visita di una mostra, su momenti storici o su zone geografiche con l'obiettivo di redigere in seguito una guida turistica.

Le multiplatforme del Web 2.0 possono essere usate anche come motivo per generare testi: gli studenti devono produrre nella sequenza delle attività, come compito intermedio o compito finale, dei testi che potrebbero essere (e in alcuni casi sono) pubblicati su forum, blog, Facebook, Twitter, Instagram, YouTube. Il vantaggio di lavorare con le nuove applicazioni è che apre agli studenti una vera finestra sul mondo. Il destinatario del testo scritto o orale viene a trovarsi fuori dall'aula, non è più solo l'insegnante o i compagni, è un testo che può essere letto da chiunque. Questa caratteristica dei compiti con le multiplatforme è motivante per l'apprendente così come lo è la spendibilità di quello che impara, che può essere riutilizzato immediatamente in altri contesti eventualmente con

altri obiettivi comunicativi. Inoltre, il fatto di rivolgersi a lettori ignoti, a un pubblico ampio e sconosciuto, spinge i discenti a prestare più attenzione al messaggio da trasmettere, lo studente induce sé stesso a creare un testo coerente e comprensibile.

In questo caso qualsiasi azione o qualsiasi testo prodotto nella vita di tutti i giorni può essere un compito e quindi gli studenti possono scrivere un commento su un ristorante, su una visita a luogo di un monumento, una attività da pubblicare su Tripadvisor, possono creare il loro videocurriculum e pubblicarlo su un canale YouTube, possono scrivere un post per un blog, per Facebook e pubblicarlo nel blog o nella pagina o gruppo Facebook della classe. Queste attività consentono agli studenti di dibattere, opinare, informare i compagni e la comunità di internauti in generale e di creare così un ponte con il mondo che sta fuori dell'aula. È un modo per lasciare il compito 'aperto' anche al momento successivo a quando lo studente pubblicherà la propria produzione scritta o orale, in tal modo potrà condividere quanto appreso in classe con altri al di fuori della classe, creandosi così nuove opportunità di migliorare la lingua e di apprendere attraverso l'uso.

8 Conclusioni

Un syllabo o una unità di didattica che segue i principi dell'approccio basato sul compito offre vantaggi per lo studente e per l'insegnante. Con i compiti comunicativi si creano degli spazi in cui lo studente può interagire con i compagni e tutti insieme perseguono un obiettivo comunicativo comune. Si favorisce così la negoziazione, l'autonomia dei discenti e si stimolano le strategie di comunicazione e di apprendimento.

Lo studente è un 'attore sociale' attivo, che partecipa, che assume l'iniziativa, che prende decisioni per conseguire il suo obiettivo mentre sull'insegnante ricade il compito di organizzare, dirigere il lavoro da realizzare in classe, nonché quello di sostenere e aiutare lo studente. In questo modo lo studente può contare sull'aiuto non solo dell'insegnante ma anche su quello dei compagni con i quali può preparare, riformulare, correggere e migliorare la produzione tanto orale quanto scritta più liberamente e sentirsi più sicuro al momento dell'esposizione davanti al gruppo classe e all'insegnante.

Il compito crea spazi di comunicazione autentica, paragonabili a quella che può avere luogo anche al di fuori dell'aula. Questo trasforma l'aula in uno spazio sociale condiviso da persone che stanno insieme con un obiettivo comune, vale a dire imparare una lingua, e la trasforma in un luogo di aggregazione delle persone in cui le attività che vi vengono svolte hanno un doppio obiettivo: comunicativo e di apprendimento.

Bibliografia

- Bange, P. (1992). «A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)». *AILE*, 1, 53-85.
- Bertacchini, M.; De Girolamo, C.; Tea, E. (2016). «La piattaforma Google Drive come strumento didattico finalizzato al completamento del compito». Bianco, F.; Colussi, L. (a cura di), *L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue*. Barcellona: Casa delle Lingue, 219-42.
- Birello, M.; Ferroni, F. (2016). «Quando più lingue entrano in gioco: riflessione metalinguistica e approccio orientato all'azione». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 48(2-3), 115-29.
- Birello, M.; Vilagrasa, A. (2016). «Creare materiali didattici con un approccio orientato all'azione». Bianco, F.; Colussi, L. (a cura di), *L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue*. Barcellona: Casa delle Lingue, 191-208.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2009). «Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings». *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-46.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2016). «Anniversary Article. Focus on Form: A Critical Review». *Language Teaching Research*, 20(3), 405-28.
- Ellis, R.; Basturkmen, H.; Loewen, S. (2001). «Learner Uptake in Communicative ESL Lessons». *Language Learning*, 51, 281-318.
- Estaire, S. (2011). «Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas» [online]. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, 12, 1-19. URL <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf> (2017-09-15).
- Estaire, S.; Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: A Task Based Approach*. London: Heinemann.
- Herrera, F.; Conejo, E. (2009). «Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera» [online]. *MarcoELE*, 9. URL http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf (2017-09-15).
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lantolf, J.; Aljaafreeh, A. (1995). «Second Language Learning in the ZPD: A Revolutionary Experience». *International Journal of Educational Research*, 23(7), 619-32.
- Lee, J. (2000). *Task and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw-Hill.

- Long, M. (1985). «A Role for Instruction in Second Language Acquisition». Hyltenstam, K.; Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon (UK): Multilingual Matters, 77-99.
- Long, M. (1988). «Instructed Interlanguage Development». Beebe, L. (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Rowley (MA): Newbury House, 115-41.
- Long, M. (1991). «Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology». de Bot, K.; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Long, M. (1997). *Focus on Form in Task-Based Teaching* [online]. McGraw Hill. URL <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm> (2017-09-15)
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden (MA): Wiley Blackwell.
- Long, M.; Crookes, G. (1992). «Three Approaches to Task-Based Syllabus Design». *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.
- Mangenot, F.; Penilla, F. (2009). «Internet, tâches et vie réelle. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue». *Recherches et applications. Le français dans le monde*, 45, 82-90.
- Martín Peris, E. (2004). «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?» [online]. *redELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, 0. URL http://www.mecd.gob.es/dctm/redELE/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3 (2017-09-15).
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ollivier, C. (2016). «Mettere in pratica un approccio interazionale sul Web 2.0». Bianco, F.; Colussi, L. (a cura di), *L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue*. Barcellona: Casa delle Lingue, 161-90.
- Plough, I.; Gass, S. (1993). «Interlocutor and Task Familiarity: Effects on Interactional Structure». Crookes, G.; Gass, S. (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 35-56.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- QCER (2002) = *Consiglio d'Europa: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze; Oxford: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

- Skehan, P. (1996). «Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction». Willis, J.; Willis, D. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 17-30.
- Skehan, P. (1998a). «Task-Based Instruction». *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-86.
- Skehan, P. (1998b). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). «A Critical Approach at the Communicative Approach (1)» [online]. *English Language Teaching Journal*, 39(1), 2-12. URL <http://seas3.elte.hu/coursematerial/HalapiMagdolna/Swan1.pdf> (2017-09-15)
- Van den Branden, K. (ed.) (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). «A Flexible Framework for Task-Based Learning». Willis, J.; Willis, D. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 235-56.

Il *task-based approach* nella classe ad abilità differenziate

Fabio Caon

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Claudia Meneghetti

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The aim of this article is to present the *task* as a strategic tool to manage multi-level and multi-cultural classes (CAD), in which recognising the differences (i.e. cognitive styles, multiple intelligences, personalities etc.) among students is the point of departure to devise a didactic plan. After an overview of what CAD and Task-Based Language Teaching are, we will try to adapt few strategies used in the CAD to the different *task* phases. In particular, we will look at ways to grade the input, what variables to take into consideration to grade the *task* and what types of tasks have been proposed, through the years, as useful in terms of differentiation. Finally, we will explore what grading the *focus on form* means.

Sommario Introduzione. – 1 Che cos'è una CAD. – 2 Facilitare l'apprendimento linguistico nella CAD. – 3 Il *task* nella CAD. – 4 Usare il *task* nella CAD: le fasi di lavoro. – 4.1 Il *pre-task*. – 4.2 Il *task*. – 4.3 Il *post-task*. – 5 Il *task* come risorsa efficace nella CAD.

Keywords CAD. Mixed-Ability Classes. Task-Based Language Teaching.

Introduzione

Il tema della gestione delle classi multilivello e multiculturali rispetto alla didattica di una L2 è sempre più strategico poiché i potenziali divari tra gli studenti aumentano con l'aumentare dei fattori che creano differenze in classe.

Ad esempio, per soffermarsi sulla situazione italiana, si pensi alla dimensione personale e linguistica – e quindi alle differenze di apprendimento che ci possono essere tra studenti di lingue tipologicamente affini alla L2 o distanti – ma anche agli aspetti culturali che possono influenzare il percorso di apprendimento linguistico (modo di concepire il rapporto docente studente, aspettative legate al percorso migratorio e motivazio-

Il saggio è stato concepito unitariamente dai due autori: nella stesura Fabio Caon ha curato i paragrafi 2 e 5; Claudia Meneghetti il paragrafo introduttivo e i paragrafi 1, 3 e 4.

DOI 10.14277/2280-6792/ELLE-6-2-17-2

Submitted: 2017-06-08 | Accepted: 2018-01-05

© 2017 |  Creative Commons 4.0 Attribution alone

ne allo studio, aspettative sulla metodologia d'insegnamento ecc. - per approfondimento cf. Caon 2008). A tali fattori, infine, si aggiungono le variabilità che si hanno in classe con studenti di seconda generazione (nati in Italia) i quali, pur avendo genitori stranieri, hanno percorsi ben diversi dai compagni della stessa madrelingua ma arrivati in Italia in età scolare.

Individuare modelli didattici, metodi e tecniche didattiche che permettano una gestione efficace di scenari così complessi e mutevoli rappresenta una delle sfide glottodidattiche più importanti all'interno di una cornice umanistica dell'apprendimento linguistico.

1 Che cos'è una CAD

Per ragioni di economia non ci sarà possibile dilungarci sul concetto di Classe ad Abilità Differenziate (d'ora in poi CAD). Ne presentiamo una sintesi essenziale che identifichi la specificità del concetto e rimandiamo per tutti gli approfondimenti teorico-operativi a Caon (2016).

Proprio come scritto nel primo saggio del volume succitato, la CAD si può intendere come un modo di osservare la realtà delle classi. Essa quindi va intesa non solo come una somma di persone differenti ma piuttosto come un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso.

La CAD, così, si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti.

Il riconoscimento delle differenze, dunque, è il punto di partenza dell'agire didattico mentre il punto di arrivo è la valorizzazione di tali differenze, attraverso una metodologia varia ed integrata che permetta l'accesso alle informazioni in modalità differenti e per mezzo di strategie di insegnamento plurali che sappiano tenere in considerazione le diverse intelligenze, i vari stili cognitivi e di apprendimento, i differenti tratti della personalità e le modalità sensoriali attraverso le quali si apprende (Caon 2008).

2 Facilitare l'apprendimento linguistico nella CAD

Il nodo centrale della questione didattica è dunque la gestione efficace delle differenze (con l'obiettivo di valorizzarle tutte) e dei diversi livelli di competenza per rendere accessibile il sapere a tutti gli studenti che compongono la classe. Le strategie che utilizziamo sono tre:

- la differenziazione del compito che rimanda a diverse intelligenze o stili cognitivi, affinché tutti gli studenti possano misurarsi con (e

quindi sviluppare) diverse abilità e studino così sia in condizioni di 'vantaggio' che di 'svantaggio';

- la stratificazione del compito che si rifà a progressive complessità del compito affinché ogni studente (o, più realisticamente, ogni gruppo di studenti) possa lavorare nella propria Zona di Sviluppo Prossimale;
- le attività a compito multiplo o eligibile che rimanda a compiti 'aperti', nei quali non vi è un'unica risposta corretta possibile, affinché un'attività sia superabile con successo anche con livelli di conoscenze e di competenza linguistica differenti.

Vorremmo in questa sede aggiungere la didattica per *task* poiché, come vedremo diffusamente nei prossimi paragrafi, presenta alcune peculiarità che ci sembrano particolarmente efficaci per la CAD.

Anche in questo caso, presenteremo tali concetti in modo estremamente essenziale rimandando a Caon (2016) per gli approfondimenti.

c La differenziazione del compito

La differenziazione del compito prevede la creazione di input diversificati, sia linguisticamente sia per quanto concerne la modalità di rappresentazione cognitiva. In questo modo ogni studente può interiorizzare lessico, strutture, concetti e procedure diverse partendo dalla sua reale competenza comunicativa e attraverso la strategia che è più consona al suo stile.

Gli elementi differenziabili possono essere:

- *Le metodologie e le tecniche glottodidattiche*: in una prospettiva integrativa di metodi e tecniche all'interno della stessa unità di apprendimento (Balboni 2002), si possono proporre momenti di lavoro individuale più 'tradizionale' e altri di lavoro cooperativo o di tutoraggio tra pari che partano da attività semplici da svolgere in coppia o in piccoli gruppi e che abituino gradualmente gli studenti alla collaborazione strutturata in gruppi più complessi.
- *I ritmi di gestione della lezione*: si può contemporaneamente seguire un percorso diversificato dividendo gli studenti in gruppi di lavoro e progettando schede di lavoro differenziate che consentano agli studenti di seguire un ritmo di lavoro in sintonia con le loro potenzialità su quello specifico *task*.
- *L'input fornito dal docente*: nel caso di studenti migranti, ad esempio, Pienemann (1998) suggerisce di fare una distinzione tra «*input* per la comprensione» ed «*input* per la produzione»: nel primo caso esso può contenere anche le forme non processabili dagli studenti poiché è finalizzato alla comprensione, nel secondo invece le forme devono essere calibrate.

d La stratificazione del compito

La stratificazione del compito prevede la proposta di tecniche e schede di valutazione formativa organizzate a 'strati' secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda.

Riguardo alla complessità di un compito, diversi elementi ci permettono di definirla. Essi stanno in un rapporto di stretta interdipendenza e riguardano in parte l'input, in parte l'output e in buona misura anche lo studente con le sue competenze, la sua preparazione e le sue abilità (Brindley 1987; Nunan 1989; Coonan 2002). Vedremo nel dettaglio all'interno dei paragrafi 4.1.1 e 4.2 quali sono gli elementi che vanno a determinare la complessità dell'input e del compito.

e Il compito aperto o eligibile

Relativamente ai contenuti di un compito, una strategia che si può rivelare utile per gestire contemporaneamente diversi livelli di competenza è quella di proporre attività di *problem-solving* o attività che sviluppino il pensiero 'divergente', cioè che non prevedano un'unica risposta corretta e che permettano a studenti con livelli differenti di competenze di riuscire a svolgere comunque il compito in quanto si può risolvere il problema attraverso un'ampia gamma di strategie linguistiche che non necessariamente sono collegate alla conoscenza approfondita della lingua, e che prevede la risoluzione anche con un bagaglio minimo di conoscenze linguistiche.

f Il *task*

Come abbiamo già accennato, un'altra strategia è quella di utilizzare il *task-based approach* su cui concentreremo l'attenzione nella parte restante del nostro contributo.

3 Il *task* nella CAD

Tra le tante definizioni di *task* elaborate a partire dagli anni '80,¹ quattro ci sembrano quelle più appropriate per sintetizzare gli aspetti salienti e riportare il *task-based approach* all'interno di una prospettiva CAD.

Candlin (1987, 10) definisce i *task* come

¹ Cf., tra i tanti, Long 1985; Prabhu 1987; Candlin 1987; Willis 1996; Ellis 2003; Nunan 2004; Willis, Willis 2007; Bygate, Samuda 2008; Long 2015.

differentiated, sequenceable, problem-posing activities, involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu.²

In queste poche righe emerge subito l'importanza di considerare i *task* come un insieme di attività differenziate che diventino per gli studenti strumento per esplorare la lingua, sulla base di procedure cognitive e comunicative variate. La stessa definizione poi posiziona il *task* dentro la classe, intesa come luogo sociale, considerando così l'apprendimento una pratica sociale, in cui i ruoli di apprendente e insegnante si intersecano con lo scopo di raggiungere degli obiettivi.

Quasi vent'anni più tardi Ellis (2003, 16) parla di *task* come

workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve one outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way in which language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes.³

Lo studioso fa così emergere con rilevanza l'aspetto pragmatico dell'apprendimento linguistico, focalizzando la propria attenzione sul significato, piuttosto che sulla forma, proprio come accade nel mondo reale.⁴ Consi-

2 Attività di problem-posing, sequenziabili e differenziate, che coinvolgono gli studenti e gli insegnanti in una selezione congiunta da una serie di varie procedure cognitive e comunicative applicate alla conoscenza, nuova ed esistente, nell'esplorazione collettiva e nel raggiungimento di uno scopo, previsto o emergente, all'interno di un contesto sociale. (trad. a cura degli Autori)

3 Piano di lavoro che richiede agli studenti di processare la lingua in modo pragmatico per raggiungere un risultato che può essere valutato a seconda della trasmissione del contenuto proposizionale, in modo corretto o appropriato. A questo scopo, richiede loro di dare attenzione primaria al significato e di fare uso delle proprie risorse linguistiche, benché la struttura del *task* possa indirizzarli a scegliere particolari forme. Un *task* mira a concretizzarsi in un uso linguistico che assomigli, direttamente o indirettamente, al modo in cui la lingua è usata nel mondo reale. Come le altre attività linguistiche, un *task* può coinvolgere abilità di produzione o di comprensione, scritte o orali, e anche vari processi cognitivi. (trad. a cura degli Autori)

4 Per un ulteriore approfondimento sull'importanza primaria del significato e sulla stretta relazione tra il *task* svolto in classe e l'uso della lingua che si fa nel mondo reale si rimanda

dera, inoltre, il *task* come uno strumento completo che lavora su diverse abilità ed innesca vari processi cognitivi.

In un suo articolo più recente (Ellis 2009, 223), lo stesso autore riprende la sua descrizione indicando alcuni criteri che assicurano che un'attività di lingua possa essere considerata un *task*. I quattro criteri sono:

1. The primary focus should be on 'meaning' (by which is meant that learners should be mainly concerned with processing the semantic and pragmatic meaning of utterances).
2. There should be some kind of 'gap' (i.e. a need to convey information, to express an option or to infer meaning).
3. Learners should largely have to rely on their own resources (linguistic and non-linguistic) in order to complete the activity.
4. There is clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serve as the means for achieving the outcome, not as an end in its own right).⁵

La stessa importanza attribuita al significato, al quale vengono subordinate le conoscenze linguistiche, la ritroviamo anche in Nunan (2004, 4), che intende il *task* come un

piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able, to stand alone, as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.⁶

al lavoro proposto da Skehan (1998), in cui vengono specificati e spiegati gli aspetti che rendono tale un *task*.

- 5 1) Il focus primario deve essere sul significato (ne consegue che gli studenti saranno principalmente concentrati sul processare il significato semantico e pragmatico degli enunciati.
- 2) Ci dovrebbe essere un certo tipo di 'gap' (per esempio il bisogno di comunicare un significato, di esprimere un'opzione o di dedurre un significato).
- 3) Gli studenti dovrebbero fare grande affidamento alle loro proprie risorse (linguistiche e non) per completare l'attività.
- 4) Il risultato è chiaramente definito e si differenzia dal semplice uso della lingua (per esempio la lingua serve come significato per raggiungere il risultato e non come scopo fine a sé stesso). (trad. a cura degli Autori)

6 Lavoro in classe che coinvolge gli studenti nella comprensione, manipolazione, produzione o interazione nella lingua target mentre la loro attenzione è focalizzata nell'impiegare le loro conoscenze grammaticali per esprimere significato, e in cui l'intento è quello di trasmettere significato piuttosto che manipolare la forma. Il *task* deve anche avere un senso di completezza ed essere capace di sostenersi da solo, come un atto comunicativo a pieno titolo con un inizio, una parte centrale ed una fine. (trad. a cura degli Autori)

Aspetto importante di tale definizione sta nel considerare all'interno del processo di apprendimento il *task* come un atto comunicativo completo, capace di integrare (proprio come nella vita reale) abilità di comprensione, produzione, manipolazione e interazione nella L2.

L'importanza di una didattica focalizzata sul *task* viene evidenziata anche nel QCER, che nel settimo capitolo (interamente dedicato al 'compito' e alla sua funzione nell'insegnamento delle lingue) ne delinea altre caratteristiche, in linea con le definizioni sopraccitate: si afferma, infatti, che

i compiti sono presenti nella vita di tutti i giorni e riguardano tutti i domini: personale, pubblico, educativo e professionale. L'esecuzione di un compito comporta l'attivazione strategica, da parte di un individuo, di competenze specifiche che servono per portare a termine un insieme di azioni finalizzate a raggiungere un obiettivo chiaramente definito, un risultato specifico in un preciso dominio. (2002, 191)

4 Usare il *task* nella CAD: le fasi di lavoro

In questo paragrafo ragioneremo su come adattare le strategie tipiche della CAD (cf. § 2) alle diverse fasi di lavoro che costituiscono la didattica per *task*, secondo il modello proposto da Willis (1996): vedremo cosa significa stratificare l'input, quali variabili considerare per stratificare il *task*, quali categorie di *task* sono state proposte negli anni, utili per la differenziazione, ed infine, ragioneremo su cosa significa stratificare il *focus on form*, ossia la fase finale di focalizzazione sulle strutture linguistiche emerse durante lo svolgimento del *task*.

4.1 Il *pre-task*

Questa fase iniziale ha lo scopo di preparare gli studenti alla realizzazione del *task*, non solo per quanto concerne gli aspetti linguistici, ma anche per quelli organizzativi e cognitivi.

In linea con quanto afferma Willis (1996, 42), questa fase può avere una durata variabile, a seconda della competenza degli studenti e della loro familiarità con l'argomento trattato e la tipologia di *task* stesso.

Secondo Estaire (2009) alcuni passi fondamentali da seguire possono essere i seguenti:

1. presentare il *task* in modo motivante, sulla base delle preferenze, delle attitudini e dei bisogni degli studenti;
2. stabilire con chiarezza gli aspetti del *task* quali il contesto, le finalità comunicative, i risultati attesi e i processi;
3. spiegare l'utilità del *task*.

Nella CAD, quanto appena elencato, viene definito ‘patto formativo’, inteso come atto che serve a chiarire, e quindi a rendere maggiormente comprensibile agli studenti, quanto si vuole affrontare in classe. Puntare su una maggiore consapevolezza all’interno del processo di apprendimento consente, infatti, «a chi impara di farsi carico della propria personale costruzione di significato» (Novak 1998, 20).

A completamento di quanto sopra citato, ecco una lista di ciò che consigliamo di esplicitare in questa fase:

- quale sarà l’argomento/il tema del *task* (che cosa si farà);
- le modalità di lavoro previste per il suo svolgimento, il ruolo di ogni studente all’interno dei singoli gruppi e/o della classe (come);
- gli scopi, ossia perché si richiede lo svolgimento di un dato *task*, al fine di ridurre il divario tra l’aspettativa dell’insegnante e quella degli studenti;
- quali aspetti linguistici e non verranno valutati e come verranno valutati (correttezza, fluenza, adeguatezza al contesto, ecc.);
- quali valori si vogliono promuovere durante l’intera attività.

Oltre a focalizzare gli aspetti portanti del *task*, questa fase serve anche come momento di elicitazione delle conoscenze di cui gli studenti sono già in possesso, attraverso, per esempio, l’elaborazione di mappe concettuali, *brainstorming* o attività di predizione.

Nella CAD, soprattutto se in presenza di studenti con basse competenze, ciò assume particolare importanza, perché permette di dare a tutti gli apprendenti una base minima comune da cui partire per la realizzazione del *task* richiesto.

Sempre in questa fase è anche possibile, anzi consigliato, fornire agli studenti degli input, ossia del materiale (scritto, orale o visivo) che serva ad avvicinarli maggiormente agli scopi delle attività che devono svolgere e a completare il *task* stesso, poiché sono esempi utili per quanto dovranno produrre in autonomia nella fase successiva. Questi materiali potranno essere didattici o autentici.

Poiché una delle caratteristiche del *task* che abbiamo visto sopra è quella di riprodurre in classe attività del mondo reale, consigliamo, quando possibile, l’uso di materiale autentico, perché è con questo che gli studenti hanno a che fare una volta fuori dalla classe: se, per esempio, scopo della lezione è quello di rispondere ad un annuncio di lavoro, sarà preferibile fornire agli studenti degli annunci presi da un giornale o da internet e non annunci scritti e modellati sulla base del livello di competenza della classe con cui si lavora.

A sostegno di ciò, riportiamo quanto afferma Nunan (2004, 50), secondo il quale

specially written text and dialogues do not adequately prepare learners for the challenge of coping with the language they hear and read in the

real world outside the classroom – nor is that their purpose. If we want learners to comprehend aural and written language outside class, we need to provide them with structured opportunities to engage with such materials inside the classroom.⁷

4.1.1 Stratificare l'input

Nunan (2004), partendo da un lavoro proposto da Brindley (1987), propone una lista di aspetti riguardanti l'input posti in opposizione tra loro sulla base del criterio più o meno complesso.

	Più facile	Più complesso
I	È breve e non è denso	È lungo e denso
N	Argomento familiare	Argomento poco/non familiare
P	Presentato dettagliatamente	Presentazione meno dettagliata
U	Maggior presenza di <i>context clues</i> , come	Minor presenza di <i>context clues</i>
T	ad esempio definizioni, inferenze, sinonimi, antonimi, esempi.	

Fonte: Nunan 2004, 86

Altri aspetti relativi all'input, di tipo linguistico orale o scritto, utili per la stratificazione sono:

- la sintassi più o meno complessa;
- il tipo di testo: i testi narrativi, regolativi e descrittivi risultano solitamente meno complessi di quelli di tipo argomentativo;
- una sequenza temporale e causale più o meno esplicita;
- la scelta del lessico: semplice e ad alta frequenza o più complesso e a bassa frequenza.

Un'altra proposta per ragionare su come stratificare l'input, ci viene da Ellis (2003, 28), il quale suggerisce i seguenti criteri di analisi:

⁷ Dialoghi e testi scolastici non preparano adeguatamente gli studenti alla sfida di fronteggiare la lingua che ascoltano e leggono nel mondo reale fuori dalla classe - del resto questo non è il loro scopo. Se vogliamo che gli studenti comprendano la lingua scritta e orale fuori dalla lezione, dobbiamo fornire loro delle opportunità strutturate che gli permettano di interagire con tale materiale dentro la classe. (trad. a cura degli Autori)

Criteria	Facile	Difficile
Medium	Visivo → scritto	Orale
Complessità del codice	Lessico ad alta frequenza, frasi brevi e semplici	Lessico a bassa frequenza e struttura della frase complessa
Complessità cognitiva	Statico → dinamico Pochi elementi in relazione Struttura del testo ben definita Informazioni che riguardano il 'qui e ora'	Astratto Molti elementi in relazione Struttura del testo poco definita Informazioni che riguardano il 'lì e allora'
Familiarità con l'informazione	Familiare	Non familiare, nuovo

Fonte: Ellis 2003, 28

Mettiamo ad esempio, che si voglia lavorare in classe sulla descrizione di luoghi geografici e si decida di farlo proponendo agli studenti di elaborare un *dépliant* per promuovere nel mondo il paese di origine. Affinché tutti siano in grado di svolgere, anche solo in minima parte, il *task*, si può fornire loro in fase *pre-task* degli esempi di *dépliant*, sia per elicitare il lessico sia per dare una struttura chiara del compito che devono svolgere (quali informazioni si devono inserire se voglio consigliare il mio paese a persone che non lo conoscono?).

Stratificare l'input significa portare in classe materiali manipolati in precedenza, sulla base dei diversi livelli di competenza presenti all'interno del gruppo. Per chi ha maggiori difficoltà per esempio, è preferibile omettere le frasi più complesse e privilegiare la ridondanza dei significati, attraverso un maggior uso di immagini o fotografie. Al contrario, per le eccellenze è possibile rendere il compito più stimolante, predisponendo un testo più dettagliato e ricco di informazioni.

4.1.2 Differenziare l'input

Differenziare l'input significa portare in classe codici di comunicazione differenti:

- codice linguistico: orale/sonoro (ad esempio canzoni, trasmissioni radio) o scritto (articoli di giornale, passi di un romanzo, poesie, ecc.);
- codice iconografico (fotografie, immagini in movimento, vignette, disegni, ecc.);
- codice multimediale (uso vario della rete, come ad esempio blog, wiki, forum, chat);
- codice cinestetico (mimica, posture, ecc.).

Se ad esempio il *task* da svolgere è un *role-play* su un colloquio di lavoro, potrò in fase di *pre-task* far vedere agli studenti una breve scena di un film, che fornisca loro informazioni non solo linguistiche (quale lessico usare), ma anche extralinguistiche (come vestirsi ad esempio) e valoriali

(come dimostrare rispetto, quali informazioni personali prediligere, ecc.). Trattandosi di una scena filmica, tutte le informazioni saranno veicolate sia dalla lingua sia dalle immagini e per questo accessibili anche a studenti con un livello linguistico basso.

Riteniamo che le immagini, siano esse statiche o in movimento, rappresentino un valido strumento per la gestione di classi multilivello perché, come abbiamo appena visto, facilitano la comprensione del messaggio.

È opportuno però che la relazione tra il messaggio linguistico e quello veicolato dall'immagine sia di tipo ridondante (ossia che entrambi veicolino le stesse informazioni), per evitare situazioni di sovraccarico cognitivo.

4.2 Il *task*

In questa fase, definita da Willis (1996) come *task cycle*, gli studenti, solitamente a coppie o in piccoli gruppi, grazie al lavoro svolto precedentemente assieme all'insegnante, eseguono il compito; compito che, come abbiamo già sottolineato prima, ha l'obiettivo di far usare la lingua per raggiungere scopi non linguistici. In questa fase l'insegnante assume il ruolo di monitor, passando per i banchi, osservando il lavoro e, solo in caso di necessità, fornendo aiuto e supporto.

A conclusione del *task*, ogni gruppo si prepara al momento finale del ciclo, che consiste nella presentazione *in plenum* dei diversi lavori. A tale scopo assume fondamentale importanza il momento di pianificazione, durante il quale gli studenti organizzano il report finale, decidono quali informazioni o elementi condividere con i compagni, con quale ordine farlo e chi sarà il portavoce.

Se riportiamo quanto appena scritto in prospettiva CAD, non possiamo non considerare, come abbiamo fatto con l'input, la necessità di ragionare in termini di differenziazione e stratificazione anche rispetto al tipo di *task* che l'insegnante decide di portare in classe.

4.2.1 Differenziare il *task*

In un articolo intitolato «Learner Contributions to Task Design», Breen (1987, 43) sostiene che il *task*, se ben strutturato, può portare gli studenti all'interno di un processo di consapevolezza del loro apprendimento e di tutti gli aspetti ad esso legati (ad esempio i ruoli e gli approcci).

Affinché questo accada, secondo l'autore, colui che progetta il *task*

has to enter into a 'dialogue' with language learners for whom the tasks are being planned. Such a dialogue cannot take the form of some diffuse negotiation about what learners think they like, but will be a careful

cycle of initial awareness-raising tasks concerning the learners' own purpose in learning the language, learners' background knowledge, their own preferred ways of working, their views on the 'best' uses to which the classroom can be put, and their interests, motivations, and attitudes in relation to learning the language.⁸

È proprio questo 'dialogo' il punto di partenza per concretizzare nella CAD quella metodologia utile a sostenere ed avvalorare tutti gli stili di apprendimento presenti nella classe, intesi come insieme delle caratteristiche personali già analizzate nel primo capitolo, quali gli stili cognitivi, le intelligenze, gli interessi, le attitudini, le preferenze sensoriali ecc.

Differenziare il *task* significa, dunque, da un lato adattare la propria pratica didattica all'eterogeneità della classe, dall'altro abituare gli studenti a lavorare su tipologie di compito differenti.

Per offrire alcuni spunti di riflessione, proponiamo qui sotto alcune classificazioni di *task* proposte negli anni da diversi autori.

Pattison 1987	Domande e risposte; Dialoghi e role-play; Attività di matching; Strategie comunicative; Immagini e storie per immagini; Puzzle e problem-solving; Discussioni e decisioni.
Willis 1996	Creare liste; Ordinare, classificare, mettere in sequenza e categorizzare; Paragonare, attività di matching, trovare similitudini e differenze; Problem-solving; Condivisione di esperienze personali, aneddoti, opinioni, preferenze, reazioni personali; Task creativi.
Nunan 1999	Strategie cognitive: classificare, predire, mappare, fare inferenze, discriminare, fare diagrammi; Strategie interpersonali: attività cooperative, role-play; Strategie linguistiche: scanning, skimming, riassumere; Strategie affettive: condividere opinioni, sentimenti e idee su un dato argomento.

⁸ Deve entrare in un 'dialogo' con gli studenti per i quali i compiti sono stati pianificati. Questo dialogo non può assumere la forma di una diffusa negoziazione su cosa gli studenti pensano gli piaccia, ma dovrà essere un attento ciclo di *task*, volti a sensibilizzare gli studenti rispetto allo scopo per cui imparano la lingua, alle loro conoscenze di base, alle modalità con cui preferiscono lavorare, alle loro opinioni sui 'migliori' usi a cui la classe può essere disposta/posta/sottoposta, ai loro interessi, motivazioni e attitudini in relazione all'apprendimento della lingua. (Trad. a cura degli Autori)

Richards 2001 Jigsaw;
Information gap;
Problem-solving;
Decision-making;
Opinion exchange.

Quando si parla di differenziazione del *task*, non basta solo variarne le tipologie, ma bisogna anche porre attenzione ai ritmi di gestione e alle modalità di lavoro, secondo i quali il risultato finale deve essere raggiunto.

Nunan (2004, 71), riprendendo un diagramma proposto da Wright (1987, 58), suggerisce una vasta gamma di modalità di lavoro e le relative disposizioni all'interno della classe. Lo studente può svolgere il *task* da solo, in coppia, in piccoli gruppi o in plenaria e attivare così diverse forme di interazione. Ad esempio se si decide di far lavorare gli studenti in piccoli gruppi, sarà possibile chiedere loro di lavorare tutti insieme al *task* oppure di suggerire ad ognuno di loro di occuparsi di un unico aspetto del *task*, che integrato successivamente a quello dei compagni permetterà al gruppo di raggiungere il risultato finale.

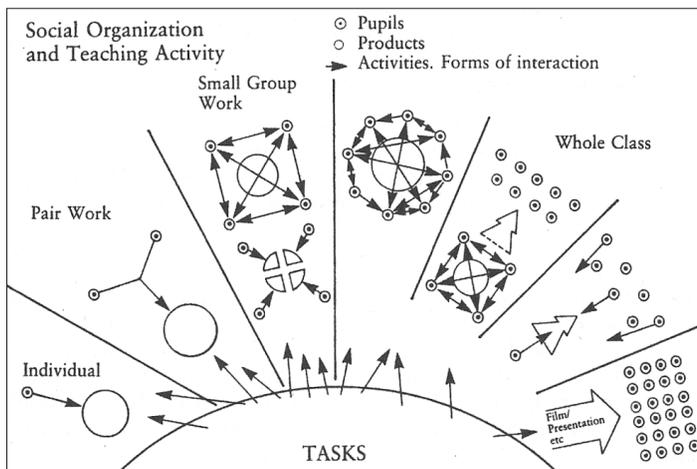


Figura 1. Modalità di lavoro e relative disposizioni in classe (Wright 1987, 58 in Nunan 2004, 71)

Nonostante, come visto sopra, nella CAD e nell'approccio *task-based* si tenda a privilegiare il lavoro collaborativo, in gruppo o in coppia, è preferibile durante le proprie lezioni inserire anche dei momenti di lavoro individuale, per sostenere i diversi stili d'apprendimento all'interno della stessa classe. Se, ad esempio, consideriamo lo stile cognitivo divergente/

convergente dal campo,⁹ tra tutti gli stili cognitivi quello più studiato in ambito didattico, bisogna ricordare che i campo dipendenti preferiscono attività di tipo collaborativo, mentre quelli indipendenti vengono favoriti con attività di studio individuale (Witkin, Goodenough 1976).

Ulteriore attenzione va anche data ai tempi di gestione: sarà infatti opportuno proporre in classe sia *task* che richiedano limiti di tempo per l'esecuzione sia *task* che invece permettano agli studenti maggiore libertà e quindi meno pressione.

4.2.2 Stratificare il *task*

Una possibile struttura dalla quale partire per stratificare il *task*, è quella proposta da Ellis (2003, 228), che racchiude una serie di criteri, come le condizioni secondo le quali si svolge il compito, i processi che vengono attivati e i risultati richiesti.

Criteri	Facile	Difficile
Condizioni		
Interazione (negoiazione dei significati)	<i>Two-way</i> ¹⁰	<i>One-way</i>
Richiesta del <i>task</i>	<i>Single task</i> (semplice)	<i>Dual task</i> (integrato)
Modo discorsivo	Dialogico	Monologico
Processi		
Tipo di operazioni cognitive <i>Reasoning need</i>	Scambio di informazioni → ragionamento Poche fasi coinvolte	Scambio di opinioni Più fasi coinvolte
Risultati		
Medium	Immagine	Scritto → orale
Scopo ¹¹	Chiuso?	Aperto?
Modo discorsivo	Liste, descrizioni, narrazioni, classificazioni	Argomentazioni

Fonte: Ellis 2003, 228

Altre indicazioni ci vengono da un lavoro più recente proposto da Robinson (2011, 6), nel quale vengono individuati 3 macro-fattori di classificazione dei *task*, quali la *task complexity*, le *task conditions* e la *task difficulty*.

9 Questo stile ha a che fare con la capacità di astrarre un'informazione dal contesto per poi riutilizzarla in altri campi. Studenti dipendenti dal campo hanno maggiore difficoltà ad isolare, quelli indipendenti, invece, sono solitamente più abili in fase di rielaborazione.

10 I *task* definiti *two-way* sono quei *task* di *information-gap*, in cui le informazioni sono suddivise tra i due studenti, i quali, per completare l'attività, devono dividerle.

11 Nella tabella i *task* di tipo chiuso e aperto sono segnati dall'autore con un punto di domanda, perché non esiste letteratura che sostenga il fatto che compiti di tipo aperto siano da considerare più facili di quelli di tipo chiuso. Secondo Ellis (2003, 226), intuitivamente è possibile affermarlo, poiché nei compiti di tipo chiuso gli studenti, sapendo che esiste una sola risposta 'corretta', possono dirigere il loro impegno su uno scopo preciso.

Riferendoci alla stratificazione, riteniamo possano essere di aiuto gli aspetti relativi alla complessità del *task*, che influenzano il piano cognitivo della realizzazione del compito.

Task complexity	
<i>Resource-directing variables making cognitive/ conceptual demands</i>	<i>Resource-dispersing variables making performative/procedural demands</i>
± here and now	± planning time
± few elements	± prior knowledge
± spatial reasoning	± single task
± causal reasoning	± task structure
± intentional reasoning	± few steps
± perspective-taking	± independency of steps

Fonte: Robinson 2011, 6

Essendo il *task* per sua natura uno strumento aperto è possibile graduare le *performance* richieste agli studenti sulla base delle loro reali competenze e conoscenze linguistiche.

Se, per esempio, si vuole lavorare su un testo narrativo, potrò fornire agli studenti lo stesso testo, ma assegnare loro diversi compiti:

- richiedere agli studenti con competenze linguistiche minori di cercare delle informazioni nel testo (secondo lo schema delle 5 w) e di condividerle tra loro;
- proporre agli studenti con maggiori competenze linguistiche di scambiarsi opinioni sul testo appena letto.

4.3 Il *post-task*

Quest'ultima fase è quella in cui agli studenti vengono proposte attività per identificare e processare tratti specifici della L2, emersi durante il ciclo del *task* o tratti dai testi, scritti o orali, usati come input durante la fase di *pre-task*.

Avendo lavorato su *task* e input stratificati, sulla base degli elementi visti sopra, riteniamo possibile stratificare anche questa fase di focalizzazione sulla forma linguistica, detta *focus on form*, tenendo così in conto i diversi livelli linguistici presenti nella classe.

Se, per esempio, scopo del *task* è quello di lavorare su un testo di tipo regolativo con una classe di studenti di livello principiante-elementare, potrò con gli studenti più deboli lavorare sulla struttura del verbo 'dovere' seguito dall'infinito, con quelli più avanzati potrò invece lavorare sui verbi imperativi.

5 Il *task* come risorsa efficace nella CAD

Sulla base di quanto presentato finora riteniamo che il *task* possa assumere un ruolo rilevante in prospettiva CAD, soprattutto per la didattica della L2 e LS in contesti a marcata eterogeneità (come, per l'Italia, le classi tradizionali in cui vengono inseriti studenti stranieri a prescindere dal livello di competenza linguistica in L2 e LS) per diversi motivi:

- a. Permette di adeguare il contenuto sulla base delle differenze, non solo linguistiche ma anche personali, presenti nella classe, allargando a tutti la possibilità di riuscire a svolgere il compito con successo. Willis (1996, 47), infatti, parlando di *mixed level classes*, sottolinea come lo stesso *task* possa essere svolto adeguatamente da studenti con diversi stadi di sviluppo linguistico, dando così la possibilità a persone con abilità e stili differenti di trovare la loro via personale per gestire il compito e raggiungere l'esito previsto. Se, ad esempio, il *task* richiesto è quello di scrivere una favola, agli studenti eccellenti si daranno solamente delle *flashcard* con le immagini dei personaggi della storia, a quelli invece più deboli si fornirà una traccia che li guidi e gli fornisca degli elementi minimi utili alla scrittura della storia.
- b. Pone maggiore attenzione sull'aspetto pragmatico dell'apprendimento, e quindi sul 'saper fare con la lingua' (Ellis 2003; Nunan 2004; QCER 2002), competenza indispensabile per comunicare in L2 fuori dalla classe. Lo studente dovrà infatti saper raggiungere i propri scopi (isciversi ad un corso, sostenere un colloquio di lavoro, fare degli acquisti, affittare una casa, ecc.) attraverso la comunicazione e per farlo sarà stimolato ad utilizzare modalità comunicative adeguate al contesto, dimostrando così di conoscere e padroneggiare non solo gli aspetti prettamente linguistici, ma anche quelli sociolinguistici, relazionali e culturali.
- c. Offre possibilità di lavorare su atti comunicativi completi (Nunan 2004) proprio come quelli della vita reale, cioè con le stesse caratteristiche e quindi più complessi del solo aspetto linguistico.
- d. È un compito eligibile (Caon 2016), ossia un'attività di *problem-solving* capace di attivare in classe il pensiero divergente: poiché prevede più risposte plausibili, tutte ugualmente corrette, dà la possibilità a studenti di usare diverse strategie per svolgere l'attività proposta dall'insegnante. È importante sottolineare che la divergenza non riguarda tanto il risultato finale, ma piuttosto la possibilità di arrivare allo stesso scopo in modi diversi.

Spesso, nella pratica didattica, i docenti di lingue confondono i *task* con gli 'esercizi'. Ferrari e Nuzzo (2010, 174), riprendendo il lavoro di Skehan (1998), hanno elaborato una interessante tabella in cui sono evidenziate le

caratteristiche essenziali di un *task* e ciò che le distingue dai tradizionali esercizi. La riportiamo qui sotto per chiarirne le specificità.

Il significato è primario	L'attività è strutturata in modo tale che l'attenzione dei parlanti sia concentrata su quello che stanno dicendo, piuttosto che su come lo stanno dicendo. Invece in un tradizionale esercizio la forma è primaria, poiché ci si aspetta che gli apprendenti utilizzino, nel modo più corretto possibile, la struttura linguistica che è stata precedentemente presentata dall'insegnante.
Gli apprendenti non devono ripetere a pappagallo contenuti altrui	I parlanti sono invitati a raggiungere un obiettivo utilizzando le forme linguistiche che hanno a disposizione nel loro repertorio, senza che vengano proposti modelli o esempi di costruzioni da ripetere. Invece in un tradizionale esercizio ci si aspetta che gli apprendenti riutilizzino i <i>pattern</i> linguistici che sono stati precedentemente proposti dall'insegnante.
Il compito riproduce attività del mondo reale	Ciò che gli apprendenti fanno per portare a termine il <i>task</i> corrisponde a operazioni che normalmente si compiono con il linguaggio fuori dal contesto scolastico: classificare, raccontare, descrivere, pianificare ecc. Invece in un tradizionale esercizio questo non sempre accade: per esempio, inserire un verbo coniugato in una frase o compilare un <i>cloze</i> non sono attività che normalmente si svolgono al di fuori del contesto scolastico.
Il raggiungimento dell'obiettivo è prioritario	L'attività è strutturata in modo tale che lo scopo principale dei partecipanti sia portare a termine il <i>task</i> . Invece in un tradizionale esercizio l'obiettivo principale è quello di riuscire a utilizzare correttamente la struttura linguistica che è stata precedentemente presentata dall'insegnante.
La valutazione si riferisce al risultato finale	L'insegnante valuta gli apprendenti in relazione alla loro capacità di portare a termine il <i>task</i> . Invece in un tradizionale esercizio la valutazione si riferisce alla capacità degli studenti di utilizzare correttamente la struttura linguistica che è stata precedentemente presentata dall'insegnante.

Fonte: Ferrari, Nuzzo 2010, 174

In conclusione di questo contributo vorremmo affermare che, se la specificità della CAD è quella di rispettare e valorizzare le caratteristiche delle persone che apprendono (stili cognitivi, intelligenze), risulta strategica l'integrazione di diverse proposte didattiche tra cui anche il *task-based approach* che, come abbiamo visto, presenta diverse potenzialità per la gestione efficace di classi a marcata eterogeneità e che è coerente con i principi di un approccio umanistico e comunicativo per la didattica delle lingue.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Breen, M.P. (1987). «Toward Task-Based Language Learning». Candlin, C.; Murphy, D. (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 23-46.
- Brindley, G. (1987). «Factors Affecting Task Difficulty». Nunan, D. (ed.), *Guidelines for the Development of Curriculum Resources*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre, 45-56.
- Bygate, M.; Samuda, V. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Basingstoke: Palgrave.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenze e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Bonacci editore.
- Candlin, C. (1987). «Toward Task-Based Language Learning». Candlin, C.; Murphy, D. (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 5-22.
- Coonan, C. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Università.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). «Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstandings». *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-46.
- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Ferrari, S.; Nuzzo, E. (2010). «Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task». Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università, 168-79.
- Long, M. (1985). «Input and Second Language Acquisition Theory». Gass, S.; Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 377-93.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Learning*. Oxford: John Wiley and Sons Inc.
- Novak, J. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Trad. it.: *L'apprendimento significativo*. Trento: Erickson, 2001.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle/Thomson.

- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pattison, P. (1987). *Developing Communicative Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins, 3-38.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- QCER (2002) = *Consiglio d'Europa: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze; Oxford: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2011). «Second Language Task Complexity, the Cognition Hypothesis, Language Learning, and Performance». Robinson, P. (ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*. Amsterdam: John Benjamin, 3-38.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D.; Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Witkin, H. A.; Goodenough, D.R. (1976). *Field Dependence and Interpersonal Behavior*. Princeton (NJ): Educational Services.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.

La dimensione operativa

Sport e lingua italiana nella manualistica LS/L2

Analisi di modelli operativi

Maria Carmela D'Angelo
(Rijksuniversiteit Groningen, Nederland)

Abstract In this paper the author considers some proposals from 5 textbooks for Italian as foreign language, concerning the subject of sport using different approaches, one of them being task-based language teaching. The activities shown in the textbooks, published between 1992 and 2014, are analysed and compared, and some final considerations are made.

Sommario 1. Premessa. – 1.1 Peccianti 1992: Unità 7 «L'Italia dello sport». – 1.2 De Biasio, Garofalo 2008: Unità 5 «La vita in movimento». – 1.3 Katerinov, Boriosi Katerinov 2009: Unità 9 «Non solo calcio». – 1.4 Filippone, Radicchi 2011: Unità 5 «Storie di campioni». – 1.5 Birello, Vilagrasa 2014a: Unità 9 «Diamoci dentro!». – 2 Considerazioni generali.

Keywords Sport. Italian Textbooks Italian LS/L2. Practical Proposal. Different Approaches.

1 Premessa

Lo sviluppo tanto in qualità quanto in quantità della manualistica in ambito LS/L2 è strettamente relazionato con l'evolversi della formazione dei suoi autori. Dapprima 'maestri di lingua' che si basavano in primo luogo sulla personale conoscenza della lingua e sulle esperienze fatte sul campo, una sorta di *artigiani culturali* secondo la definizione di Vedovelli (2002, 66 ss.), diventati in seguito 'docenti/autori' sempre più professionalizzati grazie ai diversi percorsi formativi per lo più accademici, con conseguente rilascio di titoli specialistici nel campo della glottodidattica dell'italiano (Diadori 2011), per arrivare nell'attualità, alla più recente figura professionale autoriale che ha svolto un percorso di formazione spesso misto.¹

Tra le competenze richieste ai 'nuovi' docenti, nonché autori, riveste una importanza fondamentale il saper analizzare i materiali didattici dell'italiano inteso come lingua straniera, come richiesto, per esempio, dalla Prova A della Certificazione DITALS I e II livello, così come il saper sfruttare

1 Tra le altre realtà formative, a partire dall'a.a. 2009/10 si può contare su un vero e proprio Master in Progettazione Editoriale attivato dall'Università per Stranieri di Siena.

didatticamente un testo, a seguito di un'analisi accurata, come previsto dalla Prova B I livello, e il saper progettare un'unità di lavoro e costruire materiali didattici nella stessa Prova, al II Livello.

Anche la Certificazione CEDILS rilasciata dall'Università Ca' Foscari Venezia prevede, tra le prove della parte pratica, la didattizzazione di materiale tratto da giornali, televisione, libri, manuali o Internet, oltre all'analisi di materiale didattico, il commento critico di alcune attività di classe (esercizi da manuali, trascrizioni o videoregistrazione di attività di classe, ecc.).

Analogamente gli esami relativi alla Certificazione DILS-PG rilasciata dall'Università per Stranieri di Perugia, richiedono nel I livello l'analisi di materiali didattici (prova D) e nel II livello, oltre all'analisi, anche la progettazione e la costruzione degli stessi materiali.

In relazione a questi cambiamenti, anche il modo di 'trattare' ai fini glottodidattici la tematica sportiva, oggetto di approfondimento del presente saggio, subisce delle evoluzioni nel tempo come risulta dall'analisi effettuata su diversi prodotti editoriali.

La scelta delle proposte qui analizzate nel dettaglio è stata fatta su un campione di circa 320 testi pubblicati tra il 1975 e il 2015, dedicati all'insegnamento e autoapprendimento dell'italiano come lingua straniera, sia in contesto LS sia L2;² la ricognizione ha avuto come scopo primario quello di rintracciare la presenza del tema 'sport' in ogni possibile variante glottodidattica. A tale scopo, sono stati visionati sia Corsi di lingua, sia pubblicazioni maggiormente orientate sugli aspetti culturali, così come testi specificatamente dedicati alle singole competenze - ascolto, parlato, lettura, scrittura - e altri che hanno scopi diversificati, come quelli per la preparazione alle diverse Certificazioni; sono stati presi in considerazione prodotti editoriali destinati alle diverse fasce d'età e d'istruzione, che coprono tutti i livelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (d'ora in poi QCER).

Ai fini di una prima valutazione, sono state esaminate nel dettaglio, seppure a titolo esemplificativo, alcune proposte didattiche che si distinguono per la presenza di elementi degni di particolare attenzione, a volte veri e propri *exempla*, spesso casi unici, nel senso che rispettano criteri di assoluta efficacia. Se ne osserva in alcuni casi la completezza, in altri l'originalità, o gli elementi innovativi, o determinati aspetti nello specifico.

Le più complete sono accomunate dal fatto che il tema sport è presentato sia come pratica professionistica attiva e passiva - quest'ultima in quanto forma di spettacolo legata talvolta al tifo -, sia come pratica privata, nel senso dell'utilizzo del tempo libero, spesso legato alla prospettiva

2 Secondo Diadori, Gennai, Semplici 2011, 12, 14. LS lingua straniera, ovvero in contesto extra-Italia, L2 lingua straniera in Italia. Lo studio dell'italiano parlato da stranieri fu avviato nel 1986 (Giacalone Ramat 1988) ed è poi continuato con la collaborazione di linguisti di diverse università nell'ambito del cosiddetto «Progetto di Pavia» (Giacalone Ramat 2003).

di una buona qualità di vita e all'aspirazione ad un benessere fisico e mentale, dato che non fa che confermare che i vari aspetti sono strettamente correlati. Questa realtà, si vede notevolmente facilitata dal punto di vista didattico da talune coincidenze sia nel campo lessicale – è il caso della presentazione delle parti del corpo –, sia in quello delle strutture della comunicazione – per esempio, nel caso del 'dare consigli' –, che ne permettono l'utilizzazione nei vari ambiti tematici.

1.1 Peccianti 1992: Unità 7 «L'Italia dello sport»

Tra i manuali più datati, impostato su un approccio di stampo comunicativo, la Unità (da qui in poi U) 7 «L'Italia dello sport» in Peccianti (1992, 118-23), risulta una delle più complete. Come per le altre, anche questa Unità è presentata all'insegnante attraverso un quadro iniziale sintetico, con voci che si ripetono uguali per tutte le unità didattiche (da qui in poi UD).

Riquadro 1

Strutture della lingua: quadro prospettico con esempi ed esercizi

1. *Caratteristiche linguistiche dei destinatari* Le competenze formate nelle unità didattiche 1-5 e rafforzate nell'unità nr. 6. Si può iniziare da questa unità didattica la formazione dei cosiddetti 'falsi principianti'.
 2. *Presupposti culturali dei destinatari* Conoscenza del ruolo dello sport nella società occidentale; la struttura delle attività sportive nella società occidentale.
 3. *Contenuti culturali dell'unità didattica* Informazione sugli sport più seguiti in Italia e su alcuni miti dello sport. Calcio, automobilismo, pallacanestro, ciclismo. I giornali sportivi. I miti: Coppi, la Ferrari.
 4. *Obiettivi didattici* Proseguimento dell'apprendimento guidato.
 5. *Obiettivi linguistici* Morfosintassi: nomi collettivi; aggettivo possessivo; pronome possessivo; preposizioni: complementi di luogo; le preposizioni con il verbo andare; il pronome relativo che; frasi coordinate.
 6. *Funzioni/atti linguistici* Comprendere il parlato e lo scritto; descrivere eventi.
 7. *Tipi di testi* Narrazione costruita ad hoc; registrazioni dalla radio.
 8. *Abilità generali* Comprensione di testi descrittivi.
 9. *Registri/varietà linguistiche* Standard; orale colloquiale; orale pantolettale.
 10. *Canale di comunicazione* Scritto; orale: radiocronaca (con ricorso all'audiocassetta).
 11. *Procedure e suggerimenti didattici* Come per le unità didattiche precedenti. Far ascoltare il brano di radiocronaca e, come attività di rinforzo, farlo trascrivere.
 12. *Risolvere problemi pratici* Il biglietto dell'autobus.
-

Fonte: Peccianti 1992, 118-23

Da questo schema risulta un'impostazione dell'Unità Didattica per lo più centrata sul testo (UDt), secondo le indicazioni di Vedovelli (2002, 133-41), in quanto attorno ad alcuni testi si muovono tutte le attività finalizzate allo sviluppo di diverse competenze linguistiche e comunicative. Per questo

motivo, se da un lato si riscontra la mancanza di un momento iniziale di motivazione, questa viene recuperata in una fase di globalità successiva alla lettura del testo.

Riquadro 2

Testo non autentico *Gli italiani e lo sport: verifica della comprensione V/F*

Attività di comunicazione: Parla con i tuoi compagni e con l'insegnante

- Ti abbiamo presentato alcuni sport praticati in Italia. Fai sport nel tuo paese? Quale sport preferisci? Perché? Scrivi un breve testo su questo argomento.
 - Parla di sport con un tuo compagno. Usa le seguenti strutture: «Sono/non sono appassionato di sport; faccio/non faccio sport/dello sport; sono appassionato di tennis, calcio, ecc./faccio tennis, calcio, ecc./pratico tennis, calcio, ecc.».
 - Gioca con un tuo compagno: tu devi mimare le azioni dello sport che pratichi. Il tuo compagno deve indovinare il nome dello sport e descrivere i tuoi movimenti e le tue azioni. [...]
 - Ti proponiamo un gioco di gruppo. Due di voi devono essere i capisquadra: formate due squadre di calcio o di pallavolo o di pallacanestro, a vostra scelta. La scelta del gioco deve avvenire dopo una valutazione delle attività sportive o degli interessi dichiarati dalla classe e deve essere condivisa dai due capisquadra. Una volta stabilito il tipo di gioco, ogni caposquadra sceglie alternativamente i compagni: per scegliere i capisquadra fanno delle domande a non più di tre studenti. Le domande potranno riguardare le capacità dei singoli, le loro esperienze sportive ecc.: domande e risposte, naturalmente, saranno in italiano. Poi organizzate una vera e propria partita di calcio, pallavolo, pallacanestro ecc. fra le due squadre. Vinca il migliore!
-

Fonte: Peccianti 1992, 118-23

Sul focus tematico 'sport' vengono stimolate lettura, scrittura, oralità e altre competenze comunicative: le proprie conoscenze sul campo, la capacità descrittiva anche gestuale, gli aspetti lessicali – singoli termini specialistici insieme a espressioni linguistiche più complesse –, sia in italiano sia nella propria lingua; inoltre, vengono sfruttati l'aspetto didattico ludico ma anche le valenze interculturali.

Questa prima parte si conclude con la sezione «Strutture della lingua», che consiste nella presentazione in riquadro dei nomi collettivi seguito da esercizi sull'accordo del verbo nel caso specifico.

Si prosegue con la proposta di un secondo testo non autentico³ *Forza Roma! Forza Napoli!* con verifica della comprensione V/F, completata da un'attività di comunicazione ludica: *Giocare al Totocalcio*.

³ Sul concetto di 'autenticità' e 'non autenticità' del testo hanno a lungo discusso più autori, tra i quali Vedovelli (2002, 83-5). In questo caso la dicitura «non autentico» viene usata per differenziare i testi per lo più giornalistici (cronache, commenti o statistiche) o pubblicitari, da altri testi opportunamente creati dagli autori dei manuali a scopo didattico, secondo l'accezione di Wilkins (1976, 79) che per primo la propone, «materiali che non sono stati scritti o registrati per il discente straniero, ma che erano originariamente rivolti ad un pubblico di madrelingua. Tali materiali non sarebbero manipolati, nel senso che sezioni linguisticamente difficili non sarebbero cancellate».

Riquadro 3

Giochiamo al Totocalcio! Ecco una schedina per giocare al Totocalcio.

I simboli che puoi usare sono i seguenti: 1-2-X. Abbiamo messo i simboli su cinque partite. Cerca di capire il significato dei tre simboli 1-2-X e completa la schedina. Cerca di fare l3! Puoi controllare i risultati di tutte le partite alla fine dell'unità didattica.

Scommettiamo che:

Ascoli – Atalanta → vince l'Atalanta

Bari – Parma → vince il Bari

Cagliari – Milan → vince il Milan

Genoa – Fiorentina → le due squadre pareggiano

Inter – Roma → vince l'Inter

Fonte: Peccianti 1992, 118-23

Seguono i paragrafi sugli *Usi della lingua* – riquadro sul verbo 'scommettiamo' –, le *Strutture della lingua* – riquadro degli aggettivi e pronomi possessivi – e relativi esercizi di completamento di frasi sull'uso appropriato degli stessi, nei quali solo due volte compare l'accenno ad una tematica sportiva.

Una terza parte è dedicata alle abilità di ascolto con il testo non autentico *Radiocronaca di una partita di calcio* e relativa verifica della comprensione V/F, sul quale ruotano di nuovo varie attività di comunicazione – simulazione di una cronaca; trascrizione dell'ascolto con successiva sottolineatura delle parole e delle espressioni tipiche del calcio: ampliamento attraverso la descrizione, di fatti e azioni in classe o per strada; di nuovo la sezione *Strutture della lingua* – presentazione in riquadro dei complementi di luogo; congiunzioni coordinanti *e/o*; pronomi relativo *che* – esercitate attraverso una corposa serie di esercizi nei quali solo casualmente e in misura minoritaria si affrontano aspetti sportivi. Anche l'ultima sezione, *Risolvere problemi pratici: comprare un biglietto dell'autobus*, è parzialmente attinente al titolo dell'UD, ammesso che risponda alla logica: «se voglio andare allo stadio, è meglio prendere un mezzo pubblico».

Pur mantenendo un giudizio nel complesso positivo, in considerazione della discreta coerenza tra contenuti e obiettivi linguistici previsti, sono presenti alcune criticità consistenti nel fatto che a completamento della UD non compaiono elementi di sintesi e/o riassuntivi, la parte grafica è quasi del tutto assente e i contenuti culturali sono molto carenti. Infatti le informazioni di cui al riquadro 3 sono molto ridotte e non rispecchiano del tutto quanto dichiarato nello schema di presentazione per l'insegnante. Inoltre, alcune delle proposte sulle strutture della lingua non hanno relazione con i testi proposti e quindi non partecipano della motivazione ad essi legata.

1.2 De Biasio, Garofalo 2008: Unità 5 «La vita in movimento»

Più recentemente, la U5 «La vita in movimento» in De Biasio, Garofalo (2008, 108-33), che fa parte di una serie di sei ‘percorsi’, così definiti dagli stessi autori, con «l’intento di dare un panorama, il più variegato possibile delle diverse espressioni della cultura italiana» (3), tiene conto di tutti gli aspetti che fanno risalire all’ambito tematico dello sport – sport privato e nazionale, hobby e tempo libero, benessere fisico –, oltre ad essere molto ricca di spunti anche culturali; tale impostazione deriva principalmente dalle finalità esplicitate nella Presentazione, dato che non si tratta del classico Manuale di lingua, bensì di «un volume di studio e approfondimento» (3), giustificato anche dai livelli target B2-C2.

Il materiale di studio viene organizzato in un Modulo inteso come formato autonomo, ‘percorso’ appunto, suddiviso in UD strutturate secondo le tre fasi canoniche – globalità, analisi, sintesi –, e in UdA, Unità di Apprendimento (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009, 208-9; 213-5) relativamente all’ultima parte.

La prima frazione parte con un testo non autentico che dà il nome al percorso e funge da *Brain Storming* (d’ora in poi BS), includendo già un primo arricchimento lessicale sui numerali (da cardinali a ordinali: 20/ventenne, 30/trentenne e a seguire). Il lessico viene presentato a partire dalla comprensione del testo effettuata attraverso un esercizio di *Multiple Choice* (d’ora in poi MC), rinforzato da domande semi-aperte e la richiesta di completare alcune frasi attinenti al testo. Dopo aver affrontato il testo, si passa ad una fase analitica dove si richiede la compilazione di una lista di attività per raggiungere la condizione fisica e l’invito sia a parlarne con i compagni, sia a leggere diverse opinioni; seguono le verifiche per la comprensione (griglia e *feedback* orale). Si conclude questa fase con un ascolto sulla crisi degli stadi, seguito dal relativo *cloze* per verificarne la comprensione; il contenuto dell’ascolto ha la funzione di trasferire l’attenzione sul tema dello sport professionistico (con il consueto abbinamento foto/nome sport e completamento della lista di altri sport, arricchita dalla precisazione lessicale sui verbi praticare/giocare).

Viene poi introdotto un secondo testo non autentico *Intervista al campione di calcio ideale*, con relativo test di comprensione V/F e per la prima volta un esercizio grammaticale di rinforzo sulle preposizioni semplici, utilizzando frasi sui vari sport che riprendono i testi letti finora. In questa fase si alternano diversi esercizi finalizzati al rafforzamento delle varie abilità, e quindi oralità, scrittura, ascolto con verifica V/F (sulla collezione di Figurine Panini), rafforzamento del lessico e dell’uso di vari elementi del discorso, tutti ambientati nello stesso contesto tematico. Da questo punto in avanti, l’argomento viene ampliato in varie direzioni, abbastanza autonome l’una dall’altra ma in sé complete, e sviluppate secondo varie direttrici di competenze: lettura, ascolto, scrittura, riflessioni orali, tanto

da far ipotizzare uno sviluppo di tipo multimediale con finestre che si aprono su diverse dimensioni testuali.

Gli argomenti complementari, presentati in prima istanza attraverso un testo non autentico scritto, riguardano:

Riquadro 4

-
- *Ferrari: potenza, eleganza e stile*: lettura con successivo questionario per la comprensione.
 - *Lotterie e giochi*: ascolto seguito da un esercizio di MC, uno di completamento e una proposta di oralità a sfondo personale e di confronto interculturale.
 - *Le Olimpiadi*: lettura accompagnata da un esercizio di comprensione a domande semiaperte e proposte di oralità, seguito dalla lettura *Olimpiadi e diversità*.
 - *Lo sport malato e la diffusione del doping*: lettura e relative proposte di comprensione V/F, abbinamento lessicale (espressioni idiomatiche/significato), domande aperte e di produzione orale e scritte (compilazione di un decalogo antidoping).
 - *Lo sport si tinge di rosa. Le donne e lo sport*: intervista con esercizi di comprensione V/F e domande aperte, seguiti da proposte orali.
 - intervista con esercizi di comprensione V/F e domande aperte, seguiti da proposte orali (domande aperte di confronto interculturale e commento ad un grafico sul tema); esercizio grammaticale di trasformazione presente/p.p.; ascolto sul tema razzismo ed esercizio di comprensione sulle espressioni presenti.
 - *Giro d'Italia*: lettura con comprensione e discussione attraverso domande aperte, rinforzata dalla successiva proposta del testo autentico della canzone di De Gregori *Il bandito e il campione* con identiche modalità di esercizi.
 - *Un ragazzo di Calabria*: regia di Luigi Comencini (1987): riassunto e suggerimento di visione del film, con un esercizio di tipo lessicale, attraverso la scelta dell'opzione corretta tra varie proposte.
 - Stefano Benni, *Il tecnico*: lettura di un brano autentico sul quale si invita a svolgere diverse ricerche lessicali con l'ausilio del vocabolario.
 - *Paese di Santi, poeti e...allenatori*: lettura dalla quale nasce lo spunto a scrivere una discussione sportiva in forma di dialogo.
 - *Umberto Boccioni*: lettura-commento di quadri futuristi a tema sportivo.
-

Se da una parte gli obiettivi del volume giustificano l'ampliamento piuttosto consistente di argomenti e suggerimenti nella seconda parte del percorso, dall'altra rimane discutibile la scelta, per il resto del tutto consapevole e dichiarata dagli autori – «gli articoli sono stati creati dagli stessi autori con l'obiettivo di adeguarsi al livello di competenza linguistica degli studenti e di soddisfarne il desiderio di conoscenza della realtà italiana, in un crescendo progressivo di complessità» (De Biasio, Garofalo 2008, 3) – della quasi totale mancanza di testi autentici tanto più ad un livello alto di target, come del caso.

1.3 Katerinov, Boriosi Katerinov 2009: Unità 9 «Non solo calcio»

Un altro esempio di completezza quanto a contenuti, è costituito dalla U9 «Non solo calcio»⁴ in Katerinov, Boriosi Katerinov (2009), che si rifà ad un modello nella sostanza comunicativo, e quindi

Riquadro 5

-
1. BS in apertura – associazione di singole parole ad un’immagine complessa;
 2. dichiarazione degli obiettivi:
 - scopi comunicativi (fase di globalità);
 - grammatica: dalla forma attiva alla forma passiva; forma passiva; forma passiva con i verbi modali; *si* passivante; forma perifrastica *stare per* + infinito; *tenerci*; pronomi relativi *cui* e *il quale*;
 - area lessicale: sport, giochi di squadra;
 3. fase di globalità: *Lingua in contesto* ascolto e lettura di un dialogo con successivi esercizi di comprensione; sezione *Impariamo a...* esprimere delusione, esprimere sollievo, informare e informarsi, chiedere e dare spiegazioni, parlare di azioni imminenti – scopi comunicativi –, ognuno con esercizi di oralità a coppie;
 4. fase di analisi: *Un mondo di parole* esercizi sul lessico: abbinamento figura/nomi, nomi/verbi, sport/sportivo, corrispondenze nel gioco del calcio; completamento; puzzle; *grammatica* (che occupa una sezione molto ampia) esercizi come da obiettivi dichiarati vari, utilizzando la tematica sportiva, ma non solo; *Sviluppiamo le abilità* testo *Giochi e scommesse* con esercizi di comprensione; breve aggancio interculturale sui giochi a premio nel tuo paese (produzione scritta); testo di ascolto e proposta di oralità;
 5. fase di sintesi: lettura con glossario *Mondo italiano* esercizi di comprensione (domande aperte) con ampliamento interculturale sui personaggi dello sport più famosi nel tuo paese.
 6. fase di verifica (rinforzo/fissazione): *Verifichiamo le abilità* breve testo *Il gioco del calcio* seguito da esercizi di comprensione, produzione scritta e orale, ascolto.
-

Nella sezione dedicata agli esercizi supplementari, si riscontra la presenza di ulteriori attività coerenti con i contenuti della UD, con l’aggiunta di una sezione supplementare di informazioni su lessico e grammatica *Qualcosa in più in italiano...* con ampliamenti di valenza interculturale: *E nella tua lingua? E nel tuo paese*; anche nella guida dell’insegnante sono presenti materiali integrativi: un Test di comprensione scritta: *C’è tifo e tifo*, e la locandina di una manifestazione sportiva *Stramilano*, ovvero una tipologia di testi supplementari da considerare estremamente motivanti per lo studente, secondo le considerazioni di Begotti (s.d., 28) che ne apprezza la valenza funzionale allo sviluppo dell’autoapprendimento.

4 Katerinov, Boriosi Katerinov 2009, U9 155-72, esercizi dell’U9 253-9. Nel livello elementare dello stesso Corso, è inserita la «U4 Tempo libero», dove vengono più volte richiamate le attività fisiche da svolgere in palestra – una pratica che ‘supera’ addirittura quella calcistica, come dimostra l’indagine riportata del *Corriere della sera* –, e in piscina, e che ripropone la stessa struttura qui analizzata.

Nonostante il titolo, l'UD risulta nell'insieme piuttosto sbilanciata verso lo sport calcistico e troppo impegnata nella presentazione del lessico e delle funzioni grammaticali, a scapito di una maggiore interazione tra apprendenti, che si vede proposta solo in fase di globalità.

1.4 Filippone, Radicchi 2011: Unità 5 «Storie di campioni»

In *Caccia ai tesori* (Filippone, Radicchi 2011), trattandosi di un corso plurilivello (livello B1-C1), il materiale è organizzato in 11 unità tematiche, sport incluso, che rispondono al proposito di fondo: «Un viaggio fra le peculiarità e le varietà degli usi linguistici dell'italiano, che va di pari passo con la storia e la vita delle persone e dei luoghi dell'Universo Italia», ai fini dello sviluppo delle competenze linguistiche, pragmatiche e culturali, grazie alla presenza di «un'ampia panoramica di tipologie testuali e di attività sul lessico tematico». ⁵ Nella U5 «Storie di campioni» (2011, 60-73), la fase di BS si concretizza attraverso diverse proposte lessicali (abbinamento figura/nome sport; creazione di diagrammi lessicali - calcio/pallacanestro -; osservazione e descrizione di mosaici romani con scene sportive), mentre nella seconda fase si tratta di attività fisica e benessere, con lettura di testi autentici che riportano dati statistici (fonte Censis-Coni) ai quali seguono proposte di oralità e scrittura. Solo al paragrafo 4 si passa al calcio, del quale si esplorano per lo più gli aspetti socioculturali, e dunque la figura dell'arbitro e il tifo, le esperienze personali nel Paese di origine. Si prosegue con l'approfondimento su alcune figure di sportivi particolarmente noti, anche se discussi, e cari al pubblico italiano, Federica Pellegrini e Valentino Rossi, e sul fenomeno Ferrari. A completamento del capitolo, il paragrafo su *Sport e moda*, che costituisce un unicum nella produzione qui analizzata, e uno di sintesi *La cultura dello sport*. Le attività online, coerenti con quanto proposto nell'UD, si occupano di approfondimenti di carattere lessicale, in relazione ad alcune espressioni idiomatiche o di grossa diffusione, quale «L'importante è partecipare, non vincere».

Nell'insieme, grazie a una didattica che si sviluppa a spirale in relazione alla tematica - introduzione sul primo lessico sportivo, sport e attività fisica, sport e benessere/qualità di vita, sport e calcio/tifo, campioni sportivi e Ferrari, la cultura dello sport -, l'UD risulta ricca di spunti diversi a livello di attività, di buon materiale fotografico - anche se a volte eccessivo e per lo più ammiccante al soggetto, ma non sempre descrittivo -, di una discreta varietà di tipologia testuale, rimanendo orientato per lo più verso tematiche di Civiltà e Cultura.

5 http://www.loescher.it/dettagliocatalogo/0_3362/Caccia-ai-tesori (2018-02).

1.5 Birello, Vilagrasa 2014a: Unità 9 «Diamoci dentro!»

Tra gli ultimi in ordine di pubblicazione, la U9 «Diamoci dentro!»,⁶ in Birello, Vilagrasa (2014a) è inserita in un corso basato sul modello di didattica per progetti, cosiddetto *task-based*, come annunciato dagli autori che riprendono la definizione del QCER (2002, 11):

L'approccio adottato qui è, in termini generali, 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 di azione. Se gli atti linguistici si realizzano all'interno di attività linguistiche, queste d'altra parte si inseriscono in un più ampio contesto sociale, che è l'unico in grado di conferire loro pieno significato.

Lo svolgimento di ogni UD, coerentemente con quanto esplicitato, tiene conto della suddivisione in sette sezioni, intervallate periodicamente da due supplementi, *Prove ufficiali* e *Diario d'apprendimento*, che risultano in qualche modo avere la funzione di introdurre e preparare al compito finale:

Riquadro 6

-
1. Primo contatto
 2. Testi e contesti
 3. Alla scoperta della lingua
 4. Qualcosa in più
 5. Risorse e un po' di allenamento
 6. In azione e... il compito
 7. Al di là della lingua
-

che, nel caso specifico di questa UD, consistono in:

1. Primo contatto: brevi esercizi esplorativi sulla conoscenza di atleti e valori dello sport (Valentino Rossi, Reinhold Messner, Valentina Schiavone).
2. Testi e contesti: lettura di brevi massime, testo autentico adattato *Corpore sano*, opuscolo,⁷ ascolto, accompagnati da esercizi vari di comprensione, espressione di opinioni, stesura di appunti.

6 Birello, Vilagrasa 2014a, U9 134-47, esercizio supplementare dell'U9 163; 2014b, 76-84es.

7 Proposta aggiuntiva su CD-ROM (Scheda 1, *Corpore sano*): «A coppie: preparate un opuscolo per il vostro centro sportivo. Scegliete il nome e l'attività e scrivete un breve testo per descrivere il centro Riquadro vuoto con due voci: Centro sportivo ____ e Attività _____».

3. Alla scoperta della lingua: introduzione del lessico in palestra con abbinamento istruzioni/immagini e riflessione grammaticale sulla presenza di infinito e gerundio (azioni contemporanee) – ripresi come esercitazione scritta, nella sezione *Produzione scritta* (Birello, Vilagrasa 2014, 162) –; esercizio di comprensione di una serie di tweet con abbinamento linguistico verbo pronominale (tipo cercarsela, tirarsela, darci dentro, altri)/espressione corrispondente; introduzione induttiva (lettura di un volantino con attrezzi specifici, es. guantoni da box) della preposizione *da* per esprimere la funzione; presentazione di aggettivi con suffisso *-bile*, e quelli con prefisso *in-*, *s-*, *dis-* da ricavare in seguito alla lettura *Valentina, la campionessa* (Valentina Vezzali).
4. Qualcosa in più: approfondimento del lessico sportivo (abbinamento e griglia); proposta di redazione di un testo scritto, seguendo alcuni suggerimenti dati.
5. Risorse e un po' di allenamento: ripresa delle strutture grammaticali presentate finora e relativi esercizi di rinforzo.⁸
6. In azione e... il compito: (vedi sotto).
7. Al di là della lingua: testi non autentici di approfondimento (vedi sotto, Risorse culturali).

Inoltre, per ogni UD vengono date delle coordinate di riferimento, che risultano così sintetizzate per la tematica sportiva:

Riquadro 7

Il nostro progetto:	Pianificare un'attività sportiva all'aperto
Tipologia testuale:	Blog · Opuscolo informativo · Intervista · Forum · Testi informativi
Funzioni comunicative:	Parlare dell'attività fisica e dello sport · Dare istruzioni per svolgere attività fisiche · Discutere sui valori dello sport
Strategie d'apprendimento:	Strategie per familiarizzare con la morfologia
Risorse grammaticali:	Gerundio semplice (azione contemporanea) · La preposizione <i>da</i> per esprimere la funzione · Alcuni verbi pronominali · Il suffisso <i>-bile</i> · I prefissi negativi <i>in-</i> , <i>s-</i> e <i>dis-</i>
Risorse lessicali:	Il lessico dello sport e dell'attività fisica
Fonetica e pronuncia:	La concatenazione
Risorse culturali:	Campioni italiani · Le Olimpiadi italiane · Il Giro d'Italia

8 La Scheda 2, *L'importante è partecipare*, anch'essa su CD-ROM, ha pure la funzione di ripasso: «Per giocare, occorrono un dado e delle pedine. Tirate il dado: se arrivate sulla casella blu, dovete dire il nome di uno sport; se arrivate sulla casella con il verbo pronominale, dite una frase coniugandolo correttamente; se arrivate sulla casella con l'illustrazione, dite a quale sport corrisponde. Le caselle +1/+2 significano 'avanzare di uno/due' e le caselle -1/-2 'retrocedere di ½'. Buona Fortuna! Percorso con 38 caselle: 8 disegni-sport, sport all'aperto, acquatici, al chiuso, di squadra, individuale, a coppie, con la palla, di montagna; tirarsela (lui), dormirci sopra (voi), starsene (noi), intendersene (lei), mettercela tutta (io), cercarsela (tu), darci dentro (loro)».

Nel caso del *task* qui previsto, *Pianificare un'attività sportiva all'aperto*, che occupa l'ultima parte dell'UD, vengono previamente esplicitati gli strumenti utili alla sua realizzazione finale, quindi *I temi*, *Le risorse linguistiche*, *Le competenze - comprendere, parlare, discutere, descrivere*.

Dal punto di vista metodologico, Diadori, Palermo, Troncarelli (2009, 190-4) rifacendosi a Skehan (1998), precisano che

Per compito (*task*) si intende un'attività da realizzare in classe, in cui la lingua oggetto di apprendimento è usata con uno scopo comunicativo per conseguire un esito e che presenta i seguenti aspetti:

- il significato risulta preminente
- esiste una connessione con il mondo reale
- è presente un problema comunicativo da risolvere
- il completamento del compito rappresenta una priorità
- la verifica consiste nell'esito del compito stesso.

e specificano che, per mettere in atto il compito, occorre seguire un vero e proprio percorso che comporta tre fasi in sequenza: *pre-task*, *task*, *post-task*, così articolati (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009, 192):

Pre-task	Introduzione dell'argomento	Introduzione del compito
	Pianificazione del compito	Consapevolezza delle strutture
Task cycle	Esecuzione del compito	Pianificazione
		Resoconto
Post-task	Analisi ed esercitazioni	

In questo caso, senza contare le proposte più ridotte inserite durante lo svolgimento della UD, che 'preparano' al *task* conclusivo, i c.d. 'compitini'⁹ (Birello, Vilagrasa 2014, 137-8), le tre fasi si possono 'grosso modo' individuare in questa sequenza:

9 In un caso si richiede la preparazione di una breve lista di proposte sulle attività preferite in palestra, nel secondo di spiegare un esercizio di **stretching**.

Riquadro 8

Presupposto di partenza: Muoviti che ti fa bene

Il Comune offre la possibilità di svolgere attività fisica gratuita all'aria aperta, con l'obiettivo di promuovere una maggiore consapevolezza sull'importanza del movimento fisico, il benessere e la prevenzione. Le proposte dell'edizione di quest'estate devono essere presentate all'Assessore allo sport.

Pre-task Introduzione dell'argomento

1. LO SPORT GIUSTO PER OGNI ETÀ. Ascolta queste informazioni sull'attività fisica adatta a differenti fasce d'età. Poi dai dei consigli alle persone che hanno scritto sul forum (seguono tre commenti)

Pre-task Introduzione del compito Pianificazione del compito Consapevolezza delle strutture

Task cycle Esecuzione del compito Pianificazione

2. MUOVITI CHE TI FA BENE!

A. A gruppi. Scegliete una delle seguenti fasce d'età e pensate a un'attività da svolgere all'aria aperta adeguata alle loro caratteristiche:

- > bambini da 0 a 6 anni;
- > ragazzi dai 13 ai 16 anni;
- > anziani (dai 65 anni).

B. Per ogni progetto dovete indicare:

- > il pubblico a cui è rivolta l'attività;
 - > in cosa consiste l'attività fisica e i vantaggi che comporta;
 - > i giorni in cui si realizzerà l'attività e il luogo (parco, spiaggia, ecc.)
 - > l'abbigliamento adeguato e gli oggetti necessari per lo svolgimento dell'attività (tappetino, cuscini, ecc.)
-

Task cycle Resoconto

C. Presentate la proposta al resto della classe.

Post-task Analisi ed esercitazioni

I vostri compagni devono valutare se la proposta risponde alle seguenti caratteristiche:

- > Le attività fisiche sono adeguate ai destinatari;
- > le proposte sono fattibili tenendo presente il territorio;
- > le proposte sono interessanti

Dovranno poi indicare i possibili miglioramenti da apportare prima della presentazione in Comune.

Dal punto di vista degli obiettivi prefissati, sia i contenuti che le esercitazioni sviluppate nel corso dell'intera UD, comprese quelle di rinforzo e fissazione che si trovano nel Quaderno degli esercizi, si rivelano del tutto funzionali, oltre che omogenee in relazione al compito finale.

D'accordo con Martín Peris (2004), il compito raccoglie e mette in moto tutto quello che si è studiato nello sviluppo l'unità (dalla sezione *Primo contatto* fino a *In azione e...*). La preparazione del *task* si fa durante tutta l'UD:

- nella prima sezione c'è la presentazione del tema con l'introduzione del primo lessico, sempre accompagnato da foto. L'obiettivo di questa

sezione è introdurre il tema e i primi contenuti (soprattutto lessicali) e far emergere le conoscenze pregresse;

- nella seconda sezione, *Testi e contesti*, vengono presentati tutti i contenuti che saranno utili e necessari per l'esecuzione del compito finale;
- nella terza sezione si analizzano i contenuti lessicali, grammaticali ecc. presentati nelle prime due sezioni. Si tratta di attività che portano lo studente a scoprire induttivamente le regole grammaticali e il lessico ecc.

Nella sezione *Qualcosa in più* si ampliano i contenuti, soprattutto lessicali e/o culturali, delle unità. In seguito, nella sezione *In azione e...* gli studenti utilizzano in modo creativo e personale (è una pratica libera non guidata e contestualizzata come nelle sezioni precedenti) tutti i contenuti, una specie di prova generale (o attività di riscaldamento se vuoi visto il tema sportivo che qui interessa) del compito.

Il percorso diventa quindi più importante del compito stesso.

I compiti permettono un controllo, un monitoraggio durante tutta l'attività (per il professore e per lo studente) e una pratica per il compito finale.

Per quanto riguarda la parte di riflessione ed esercitazioni finali di carattere linguistico, fase di *post-task*, che secondo quanto suggerito da Diadori, Palermo e Troncarelli (2009, 133)

hanno la funzione di guidare lo studente alla riflessione linguistica, in modo che le relazioni forma-funzione e le strutture impiegate nell'esecuzione del compito diventino oggetto di attenzione e si creino le condizioni perché possano essere integrate nell'interlingua. [...] Dato che non tutte le strutture su cui è stata focalizzata l'attenzione sono interiorizzate dal discente, risulta importante attuare cicli di monitoraggio, che implicano l'autocontrollo e l'autovalutazione degli studenti e mirano ad individuare gli apprendimenti effettivamente realizzati,

gli autori precisano che «in alcuni casi si propongono attività di controllo e valutazione a coppie; la guida pedagogica menziona suggerimenti su come portare a buon fine la fase del post-compito». In effetti, le attività di monitoraggio vero e proprio vengono sostituite dal confronto tra studenti sul progetto elaborato, che pure rimane un'attività comunicativa importante in fase finale, in quanto sottintende anch'essa una sorta di autovalutazione e controllo reciproco, caratterizzata però da un orientamento maggiore sui contenuti che non sugli aspetti linguistici veri e propri. Inoltre gli autori invitano a fare riferimento anche al diario di apprendimento (l'autovalutazione e il bilancio delle competenze) che è proposto ogni due UD.

Rispetto invece alle attività di *post-task* osservano che «la loro realizzazione presuppone il prodotto finale del *task*, si crea di conseguenza questo spazio per l'insegnante affinché sia lui stesso a proporre delle riflessioni linguistiche sui compiti conclusivi eseguiti dagli studenti. Di fatto, alcuni spunti o suggerimenti su come elaborare il *post-task* sono anch'essi pro-

posti nella guida pedagogica», guida che ha il compito di fornire ulteriori spunti didattici, da attuare quasi sempre in forma collaborativa (in coppia o a piccoli gruppi) e con l'ausilio di schede predisposte ad hoc, per ogni singola sezione dell'UD, con frequenti riferimenti alla ricerca in rete e all'ampliamento culturale.¹⁰

2 Considerazioni generali

Le osservazioni scaturite dall'analisi dettagliata di alcune proposte di lavoro selezionate in base ai contenuti relazionati con la tematica sportiva hanno la funzione in primo luogo di fare un quadro della situazione, fotografando uno status quo che concorda nelle sue linee generali con alcune delle voci individuate nel QCER (2002, 55-66), «Capitolo 4. L'uso della lingua e chi la utilizza e l'apprende».

Domini, campo 4: tempo libero, divertimenti; sottocategoria 4.7: sport; nozioni specifiche:

1. luoghi: campo, terreno, stadio
 2. istituzioni e organizzazioni: sport, squadra, club
 3. persone: giocatore
 4. oggetti: carte, pallone
 5. avvenimenti: (gara di) corsa, partita
 6. azioni: guardare, giocare a (+ il nome dello sport) gareggiare, vincere, perdere, pareggiare
-

Contemporaneamente, in relazione all'obiettivo proposto dall'analisi effettuata, si osserva come nei primi tre manuali vi sia una tendenza generalizzata all'accumulo di informazioni, più o meno ben organizzate, che contengono variazioni sul tema, ma che rivelano la mancanza di obiettivi chiari e definiti in relazione all'oggetto sport. Su un altro versante, il progetto editoriale *Caccia ai tesori*, i cui obiettivi linguistici vengono veicolati per lo più attraverso tematiche 'culturali' con la conseguente scelta di tipologie testuali appropriate, alla pari del Corso *Bravissimo!*, con il suo approccio *task-based oriented*, hanno il vantaggio di assolvere a una glottodidattica maggiormente integrata con i bisogni reali di un apprendente LS/L2, relativamente ad un campo semantico, quello sportivo, di estrema importanza data la sua diffusione e presenza nella vita quotidiana di ognuno di noi, ai fini dell'integrazione e del confronto interculturale nella società attuale.

¹⁰ Informazione fornita dagli autori, Birello e Vilagrassa.

Bibliografia

- Begotti, P. (s.d.). *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri* [online]. URL http://www.ital5.it/sites/default/files/Filim_didattizzazione_analisi_teoria.pdf (2016).
- Diadori, P. (2011). «L'autore di materiali didattici di italiano L2 e il suo profilo scientifico-professionale». Diadori, Gennai, Semplici 2011, 22-55.
- Diadori, P.; Gennai, C.; Semplici, S. (a cura di) (2011). *Progettazione editoriale per l'italiano L2*. Perugia: Guerra. Collana DITALS Formatori.
- Diadori, P.; Palermo M.; Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (1988). *L'italiano tra le altre lingue. Strategie di acquisizione*. Bologna: il Mulino.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carocci.
- Martín Peris, E. (2004). «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?» [online]. *redELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, 0. URL http://www.mecd.gob.es/dctm/redELE/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3 (2017).
- QCER (2002) = *Consiglio d'Europa: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze; Oxford: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). *Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del «Quadro comune europeo per le lingue»*. Roma: Carocci.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. London; Oxford: Oxford University Press.

Manuali analizzati

- Birello, M.; Vilagrasa, A. (2014a). *Bravissimo! 3. Livello B1*. Barcellona: Casa delle Lingue-Difusión.
- Birello, M.; Vilagrasa, A. (2014b). *Bravissimo! 3. Livello B1. Quaderno degli esercizi*. Barcellona: Casa delle Lingue-Difusión.
- De Biasio, M.; Garofalo, P. (2008). *Mosaico Italia. B2-C2*. Roma: Edilingua.
- Filippone, A.; Radicchi, S. (2011). *Caccia ai tesori. Livello B1-C1*. Torino: Loescher.
- Katerinov, K.; Boriosi Katerinov, M.C. (2009). *Italiomania. Livello intermedio*. Ed. internazionale. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Peccianti, M.C. (1992). *Parola per parola. Livello 1*. Firenze: Giunti Marzocco.

Analisi del parlato faccia a faccia in un manuale di italiano lingua straniera orientato all'azione: verso nuove sfide?

Roberta Ferroni
(Universidade de São Paulo, Brasil)

Abstract The objective of this article is to analyze the listening exercises in a textbook for foreigners learning Italian with an action-oriented approach. The analysis, based on a sample consisting of one authentic dialog and one semi-authentic one, on a domestic topic, was carried out using tools from conversation analysis. Although the authentic dialog, thanks to the presence of superposition, pauses and self-interruptions, is much richer on the conversational plane than the dialog constructed ad hoc, even the latter contains some pleasant surprises. In fact, as a freely performed dialog, at times it has elements of the spontaneity typical of face-to-face speech. As for the use of an authentic dialog, recorded with the consent of the speakers, this results, in our opinion, in a new scenario, as it legitimizes the possibility of using input from real life in the classroom, without having to renounce the spontaneity of spoken interactions, given that the presence of the observer does not create a false context, but simply creates a new context that must be studied as such.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Metodologia. – 3 Analisi. – 4 Conclusioni.

Keywords Input. Textbook. Face-to-face conversation. Authentic material.

1 Introduzione

L'andamento della conversazione – come è stato dimostrato dagli studi conversazionali¹ – è caratterizzato da specifiche norme che regolano l'avvicendamento dei turni, sovrapposizioni, auto- ed etero correzioni, ripetizioni, pause, silenzi, false partenze, e ancora allungamenti vocalici, balbettii e segnali discorsivi.² La conoscenza di questi tratti distintivi del parlato – soprattutto di quello faccia a faccia (Bazzanella 1994) –, che possono cambiare da cultura

1 Si vedano, ad esempio, Schegloff 1972 e Sacks, Schegloff, Jefferson 1974.

2 Per un maggiore approfondimento sullo studio dei fenomeni che caratterizzano la conversazione in lingua italiana si rimanda, fra gli altri, a Bazzanella (1994) e Fasulo e Pontecorvo (1999).

a cultura,³ appartiene a quel bagaglio di conoscenze note come competenze discorsive⁴ (QCER 2002, 150).

Sull'importanza dello sviluppo della cosiddetta competenza discorsiva in italiano lingua seconda (d'ora in poi L2) e lingua straniera (d'ora in poi LS) si contano negli ultimi anni numerosi contributi. Nel recente manuale curato da Chini e Bosisio (2014a), che dedica un'intera sezione alle componenti pragmatiche «necessarie per un'adeguata didattica (pluri)linguistica» (Chini, Bosisio 2014b, 427), si propone di promuovere in classe una specifica «cultura interazionale» (2014a, 168), attraverso l'esposizione a interazioni reali e ad analisi guidate, affinché l'apprendente sia in grado di «gestire i suoi interventi alla conversazione secondo specifiche regole di avvicendamento dei turni» (168) propri della cultura e della lingua oggetto di studio. Sulla stessa linea si colloca il manuale di Ciliberti (2012) che anticipa quanto detto da Chini e Bosisio (2014a), augurandosi nelle pratiche didattiche una maggiore attenzione per i contributi di conoscenze forniti dagli studi che si occupano di analisi della conversazione.

Obiettivi analoghi si propongono anche i lavori pubblicati fin dal 2006 dal gruppo di ricerca A.Ma.Dis (Adquisición de Marcadores Discursivos⁵), nato all'interno del dipartimento di Filologia Italiana dell'Università Complutense di Madrid. Sulla base di studi effettuati su di un vasto campione di manuali d'italiano LS, è emerso che le attività proposte ai fini dello sviluppo della competenza dialogica e interattiva in LS sono poco efficaci dal punto di vista didattico (Pernas, Gillani, Cacchione 2011; Gillani, Pernas 2013, 2014). Il gruppo ha pertanto identificato una serie di variabili - ritenute indiscutibili - per favorire, in contesti esolingui, una pedagogia attenta allo sviluppo della competenza discorsiva in italiano. Tali variabili sono: l'esposizione ad un input adeguato e autentico,⁶ composto per lo più da conversazioni quotidiane⁷ (Gillani, Pernas 2013; 2014, 93); la presenza di attività didattiche significative e coinvolgenti per l'apprendente (Pernas, Gillani, Cacchione 2011, 132).

3 Sulla distanza spaziale che separa le diverse culture si veda l'ormai classico saggio dell'antropologo Hall (1966). A proposito delle culture mediterranee Balboni (1999) nota che, rispetto alle culture nordiche, sono maggiormente disponibili ad accettare l'interruzione del proprio turno.

4 Alcuni autori parlano di competenza interazionale (si vedano, per esempio, Young 2011), altri di competenza discorsiva (QCER 2002). In questo articolo useremo indistintamente i due termini.

5 Per ulteriori approfondimenti su questo gruppo di ricerca si rimanda al sito <http://www.marcadores-discursivos.es> (2018-02-12).

6 Il concetto di input autentico è molto controverso, per maggiori approfondimenti si rimanda a Vedovelli 2002.

7 Come, per esempio, conversazioni faccia a faccia, telefoniche, conversazioni personali oltre che pubbliche (Gillani, Pernas 2013).

Le indicazioni tracciate da questi lavori non hanno però trovato un effettivo riscontro sul piano applicativo.⁸ Infatti l'attenzione riservata allo sviluppo della competenza interazionale in molti dei manuali di italiano per stranieri è spesso marginale se non addirittura assente, vuoi perché l'input è composto per lo più da conversazioni costruite *ad hoc* e indifferenti ai tratti dell'oralità (Gillani, Pernas 2013, 2014), vuoi perché molte delle proposte didattiche contenute nei manuali risultano essere, alla prova dei fatti, poco motivanti e significative (Pernas, Gillani, Cacchione 2011).

A distanza di due anni dall'indagine svolta da Gillani e Pernas (2013, 2014) con la presente ricerca torniamo a chiederci in che misura, nell'arco di questo spazio temporale, l'editoria specializzata in materiale didattico per l'insegnamento dell'italiano per stranieri ha accolto le indicazioni provenienti dal mondo della ricerca per dar vita ad una didattica maggiormente sensibile alle dinamiche che caratterizzano l'interazione (Pernas, Gillani, Cacchione 2011, 66).

2 Metodologia

Basandosi su quelli che sono ritenuti i tratti distintivi del parlato dialogico quali, ad esempio, interruzioni e sovrapposizioni, la nostra indagine verte su un campione di dialoghi audio, tratti dal corso d'italiano per stranieri *Bravissimo! 3-B1*.⁹ L'analisi è stata realizzata su un corpus composto da materiali di ascolto proposti nel manuale *Bravissimo! 3-B1*. La scelta è stata dettata da una serie di motivi che di seguito elenchiamo. In primis è dipesa da ragioni di carattere personale. Infatti abbiamo selezionato questo libro di testo per rispondere ad alcune fra le tante inquietudini che accompagnano la nostra prassi didattica di docente di italiano LS, dato che si tratta di materiale ampiamente utilizzato in classe da chi scrive. Da un punto di vista metodologico ci sembra rilevante sottolineare il fatto che il manuale *Bravissimo! 3-B1* rappresenta una novità nel panorama dell'editoria specializzata per l'insegnamento dell'italiano LS poiché, in linea con le direttive promosse dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER 2002), si fa portavoce di una didattica orientata all'azione (Birello, Vilagrassa 2014, 2). Questo, nella pratica, si traduce nell'attivazione, da parte degli apprendenti

8 Questo è quanto emerge da un'indagine realizzata su di un *corpus* costituito da un'ampia rosa di manuali di italiano per stranieri, di impianto comunicativo, scritti e pubblicati in Italia e adottati su larga scala presso le *Escuelas Oficiales de Idiomas* spagnole (Pernas, Gillani, Cacchione 2011; Gillani, Pernas 2013, 2014).

9 Questo contributo si inserisce all'interno di un progetto di ricerca, finanziato dall'ente brasiliano FAPESP (2016/08917-9), intitolato *A aquisição de marcadores discursivos na fala dialógica de aprendizes de italiano LE - de nível intermediário e avançado - mediante uma abordagem conversacional*.

ti, di una serie di strategie necessarie per portare a termine i compiti che occupano la sezione finale di ogni unità. Un altro motivo che ha giocato un ruolo importante ai fini della scelta del corpus è legato al fatto che il corso, attualmente, è adottato da circa una quarantina di *Escuelas Oficiales de Idiomas* spagnole.¹⁰ Per questo ci sembrava doveroso dare continuità alla ricerca iniziata da Gillani e Pernas (2013, 2014) che, lo ricordiamo, era stata realizzata proprio a partire da un attento esame dell'input contenuto in un campione di manuali di italiano per stranieri in uso in Spagna.¹¹ Tuttavia i criteri soggettivi non sono gli unici ad aver orientato la nostra scelta. Infatti un altro fattore determinante è il risultato emerso dallo studio di Ferroni e Birello (2016), il cui obiettivo era analizzare la validità di una proposta didattica incentrata sui segnali discorsivi e contenuta nell'unità 6 del manuale *Bravissimo! 3-B1*. A questo proposito le ricercatrici hanno messo in evidenza che le attività didattiche proposte sono ricche di spunti per l'insegnamento della dimensione testuale dello scambio conversazionale, specialmente grazie alla presenza di «spazi interattivi» (Ferroni, Birello 2016, 49) condivisi fra pari che offrono agli apprendenti la possibilità di riutilizzare, in un contesto significativo, le regole che governano l'andamento della conversazione della lingua oggetto di studio. Siccome le principali variabili per garantire un adeguato sviluppo della competenza discorsiva in L2/LS sono proprio le attività didattiche significative e coinvolgenti - unite ad un'esposizione ad un input adeguato e autentico (Pernas, Gillani, Cacchione 2011; Gillani, Pernas 2013, 2014) -, dopo aver analizzato le attività didattiche (Ferroni, Birello 2016), per completare l'indagine, abbiamo ritenuto opportuno esplorare la natura dell'input presente nel manuale *Bravissimo! 3-B1*. Per ragioni di spazio, l'esame è stato effettuato su due brani. La selezione è stata svolta sulla base dei seguenti criteri. In primo luogo sono stati esaminati solo i dialoghi che riproducono conversazioni quotidiane, dato che sono esattamente queste le situazioni che i nostri allievi si trovano più frequentemente a dover gestire una volta fuori dall'aula. Poiché, secondo i descrittori relativi all'interazione e elaborati dal QCER (2002), i parlanti di livello B1 devono essere in grado di prendere parte a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardante la vita quotidiana, abbiamo ritenuto opportuno dover includere solo quei dialoghi che si inseriscono all'interno di un dominio personale (qui inteso come vita domestica con la famiglia e amici).

Fatta questa prima scrematura ci siamo orientate su due tipologie di conversazione che, sebbene siano agli antipodi, sono rappresentative dell'inte-

10 Le stime, forniteci gentilmente da Edizioni Casa delle Lingue, sono più che favorevoli se consideriamo che le *Escuelas Oficiales de Idiomas* spagnole sono circa una novantina su tutto il territorio nazionale. Fra i fattori che hanno determinato una rapida diffusione di questo manuale nello scenario spagnolo vi è senz'altro il fatto che è pubblicato da una casa editrice spagnola.

11 Il campo d'indagine di Gillani e Pernas (2013, 2014) era stato circoscritto a un campione di manuali di livello A1 del *Quadro* (QCER 2002).

ro manuale, in quanto ogni unità è composta da un dialogo autentico e uno semi-autentico. Nel caso dell'unità 6 si tratta di: una conversazione a due autentica e registrata con la previa autorizzazione dei parlanti di lingua madre italiana in un contesto familiare; un dialogo, anch'esso centrato sulla vita domestica, semi-autentico e cioè interpretato da due persone di madre lingua italiana, sulla base di un copione costruito *ad hoc*. In pratica ai parlanti, non attori, è stato chiesto di familiarizzare con il testo e poi, al momento della registrazione, di interpretarlo liberamente senza leggerlo.¹²

Una volta identificati i campioni di parlato, abbiamo proceduto all'analisi dell'input auditivo a partire dai fenomeni conversazionali messi in evidenza dall'analisi della conversazione (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974; Bazzanella 1994): sovrapposizioni, auto- e eterointerruzioni, cambi di topic, allungamenti vocalici, ripetizioni, segnali discorsivi, pause e silenzi, auto ed etero correzioni.

Dopo l'ascolto e la trascrizione dei singoli dialoghi,¹³ abbiamo proceduto all'identificazione e al conteggio dei tratti conversazionali. I dati sono stati poi trasferiti in una tabella per stabilirne la frequenza.

3 Analisi

Il primo dialogo che analizziamo si trova nella sezione *Alla scoperta della lingua* dell'unità 3 intitolata «Il design delle idee». Si tratta di un ascolto che precede un'attività, da svolgere a coppie, in cui uno studente deve descrivere un oggetto misterioso e l'altro deve indovinarlo. Nel dialogo si sente la voce di una bambina che partecipa ad un gioco di società. Mentre la piccola descrive un oggetto (un termometro) la madre - che ha il compito di indovinarlo - fa delle domande per capire di che cosa si tratta. Questo dialogo è particolarmente interessante perché è completamente autentico; infatti è stato registrato,¹⁴ in una residenza privata, durante

12 Queste informazioni ci sono state fornite da una delle autrici del manuale.

13 Le convenzioni di trascrizione adottate sono state parzialmente modificate rispetto alla versione di Van Lier (1988):

..., ..., etc.	pausa breve;
=	due turni di parole in sovrapposizione;
((inc)), ((risate))	la parentesi doppia indica una parte della conversazione incomprensibile o dei commenti sulla trascrizione, come risate;
-	indica un' interruzione brusca;
:::	i due punti ripetuti per tre volte di seguito indicano un suono prolungato;
?	intonazione ascendente;
!	intonazione discendente.

14 Il genitore era stato informato dalla ricercatrice sulla finalità della registrazione.

una riunione familiare a cui hanno partecipato: la piccola Maria di 5 anni,¹⁵ la madre e l'autrice del manuale in veste familiare. Le parlanti hanno un chiaro accento veneto.

Il dialogo è privo di trascrizione anche se sarebbe stato interessante riprodurla trattandosi, come vedremo, di uno scambio molto ricco sul piano conversazionale. La durata dell'ascolto è di 2 minuti e 2 secondi. Di seguito riportiamo il brano e la tabella 1 con i fenomeni conversazionali e la rispettiva frequenza.

Dialogo 1 tratto dall'unità 3 di *Bravissimo! 3-B1*:

- 1 Maria: questo è un oggetto che ha la forma allungata
- 2 Mamma: ma quanto lunga è?
- 3 Maria: ha dieci centimetri
- 4 Mamma: mh ma..., è di:::di che cosa è fatto?
- 5 Maria: ..., plastica o::: può essere anche di vetro
- 6 Mamma: ..., ma::: ..., di che colore è?
- 7 Maria: ...,bianco ..., e arancione e c'è::: un pulsante..., e alla::: fine::: c'è un pezzo di::: metallo e qua- quando::: non mi viene in mente quando pigi il pulsante=
- 8 Mamma: =ma a cosa serve il pulsante?
- 9 Maria: se schia-schiacci e..., fa fa fa vedere le:::i numeri dell'influenza
- 10 Mamma: ah::: è:::=
- 11 Maria: =de-devi indovinare cos'è?
- 12 Mamma: è dunque schiacci ma a cosa serve schiacciare quel bottone? perché lo schiacci
- 13 Maria: alzi il braccio =
- 14 Mamma: =sì
- 15 Maria: e lo metti..., sotto il braccio..., quando sei ammalata
- 16 Mamma: ah::: ma allora è il termometro=
- 17 Maria: =sì
- 18 Mamma: ah e ((applausi))

15 Per motivi di *privacy* il nome è stato modificato.

Tabella 1

Fenomeni conversazionali	Frequenza
Sovrapposizioni	4
Autointerruzioni	3
Eterointerruzioni	2
Pause	10
Prolungamenti vocalici	8
Ripetizioni	1
Segnali discorsivi	6
Cambi di tipico	0
Autocorrezioni	1
Eterocorrezioni	0

Come è possibile notare il dialogo si sviluppa principalmente attraverso la struttura binaria domanda-risposta: la domanda, iniziata quasi sempre dalla madre, è seguita nel turno immediatamente successivo dalla risposta della figlia Maria.

Questa struttura - classica del gioco - ha una duplice finalità. In primo luogo consente al giocatore di ottenere delle informazioni precise per indovinare l'oggetto misterioso: si vedano, ad esempio, le domande dei turni 2, 4 e 6 che presumibilmente sono domande 'sincere', la cui risposta non è nota. In secondo luogo permette al genitore di esercitare il proprio ruolo educativo, elicitando le conoscenze della figlia. Si vedano i turni 8 e 12 dove la madre, pur avendo già capito l'oggetto, fa delle domande, molto simili a quelle usate dall'insegnante in contesto scolastico (Fasulo, Pontecorvo 1999, 56), per stimolare il parlato e quindi il raziocinio della figlia. A causa di questa divergenza di conoscenze i turni di Maria sono ricchi di pause, prolungamenti vocalici e autointerruzioni che testimoniano lo sforzo di pianificare il parlato. Dal canto suo, la madre, per dimostrare la propria partecipazione e compensare la difficoltà di pianificazione della figlia, interviene con eterointerruzioni (turno 8) e *back channels*¹⁶ (turni 10, 14), prodotti in sovrapposizione al parlato di Maria per aiutarla, attraverso una modalità collaborativa, a portare a termine l'attività.

Il secondo dialogo si trova nella sezione *Qualcosa in più* dell'unità 6 intitolata «A tavola non s'invecchia». Si tratta di un ascolto che precede una serie di *attività analitiche* (Ferroni, Birello 2016) da svolgere prima individualmente e poi a coppie, la cui funzione è quella di far notare l'uso dei segnali discorsivi *eh no, ma, certo! va bene, no dai, va bene, ok, sì*

16 I *back channels* servono al parlante per sostenere il parlante di turno (Schegloff 1982).

*certo dai.*¹⁷ Il dialogo è stato trascritto, dato che una delle attività proposte consiste, nell’inserire, durante l’ascolto, i segnali discorsivi mancanti e risalire alle relative funzioni. Tuttavia il testo non rappresenta fedelmente tutti i fenomeni conversazionali presenti nel dialogo. Per questo motivo abbiamo ritenuto opportuno procedere a una nuova trascrizione dell’audio. Il dialogo riproduce una conversazione tra due amiche, una con chiaro accento toscano e l’altra romano, che si mettono d’accordo per preparare assieme una crostata di visciole. La durata dell’ascolto è di 1 minuto e 15 secondi. Per farci un’idea generale dei fenomeni individuati riproduciamo di seguito il dialogo 2 e la tabella 2 con i tratti e la frequenza.

Dialogo 2 tratto dall’unità 6 di *Bravissimo! 3-B1*:

- 1+ Cosa fai?
- 2- Cosa faccio? no, cosa facciamo bella mia perché adesso mi aiuterai!
- 3+ A fare cosa?
- 4- A preparare una bella e soprattutto buona crostata di visciole
- 5+ Buona! Ma::: io volevo leggere...
- 6- No::: leggi dopo dai =
- 7+ =Sì
- 8- Te la vuoi mangiare la crostata di visciole dopo?
- 9+ Certo!
- 10- E allora adesso mi aiuti dai forza che::: volevo organizzare un po’::: tutti gli oggetti che ci servono per::: per prepararla
- 11+ Va bene dai hmm::: prima di tutto direi che ti serve::: il mattarello no?
- 12- Sì sì ci vuole il mattarello... poi::: ci::: vogliono::: un recipiente e::: la frusta così sbattiamo bene le uova con gli ingredienti
- 13+ No dai prendiamo il mixer così facciamo prima!
- 14- Brava brava sì hai ragione hai ragione è vero è vero poi che altro::: ci::: cosa-cos’altro ci occorre?
- mh:::
- 15+ io penso:::che::: ci occorrerà anche una spatola che dici?
- 16+ La spatola sì::: e poi va be’ la tortiera ovviamente perché così poi... poi per per informarla va bene ok cominciamo?
- 17+ Sì certo al lavoro!

¹⁷ Per una descrizione dettagliata dei contenuti presentati nel corso dell’unità 6 del manuale *Bravissimo!* si rimanda a Ferroni, Birello 2016.

Tabella 2

Fenomeni conversazionali	Frequenza
Sovrapposizioni	1
Autointerruzioni	1
Eterointerruzioni	0
Pause	1
Prolungamenti vocalici	17
Ripetizioni	5
Segnali discorsivi	12
Cambi di tipico	0
Autocorrezioni	0
Eterocorrezioni	0

Come si evince dalla tabella 2 sono i segnali discorsivi interazionali (Bazzanella 1994) quelli maggiormente rappresentativi del dialogo 2. Il dato, fra l'altro confermato anche nel *corpus* analizzato da Gillani e Pernas (2013, 2014), non deve stupirci poiché – come abbiamo anticipato – si tratta di un dialogo la cui finalità pedagogica è esattamente la messa a fuoco dei segnali discorsivi per esprimere disaccordo e accordo. Quest'ultimo è il fenomeno più rappresentato (si vedano i turni 7, 9, 11, 12 e 17). Attraverso i segnali l'interlocutrice esprime, aspettando rigorosamente il proprio turno, consenso a quanto detto nel turno precedente dall'amica. A seguire troviamo i segnali discorsivi per esprimere disaccordo *ma* (turno 5), *no* (turno 6), *no dai* (turno 13), *e allora* (turno 10), usati per indicare la presa del turno e organizzare il proprio parlato, e *no* in posizione finale dell'enunciato (turno 11) per cedere il turno e sentire il parere dell'amica. Altrettanto produttivi sono i prolungamenti vocalici che tessono, non sempre in modo verosimile, la trama del dialogo. Le ripetizioni *brava brava, hai ragione hai ragione, è vero è vero* servono per dare coesione al tessuto discorsivo e per esprimere il proprio accordo. Segnaliamo inoltre l'autocorrezione che occupa la parte finale del turno 14 dove la parlante – che sta pensando all'occorrente per preparare il dolce – interrompe il proprio parlato e poi lo riformula immediatamente «ci::: cosa-cos'altro ci occorre».

Pur trattandosi di un dialogo costruito *ad hoc* che predilige un sistema in cui l'eteroselezione innescata da una domanda (si vedano, ad esempio, i turni 1 e 2) si alterna all'autoselezione, dove l'interlocutore però si guarda bene dalla sovrapposizione e attende il completamento del punto di rilevanza transazionale del parlante di turno (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974), ci ha particolarmente colpito la presenza di una sovrapposizione che – quasi impercettibile – si realizza attraverso l'autoselezione in corrispondenza del turno 7 con il segnale discorsivo *sì*. Questo segnale a differenza dei segnali discorsivi dei turni 7, 9, 11, 12 e 17, è prodotto dal

parlante con una certa immediatezza e in sovrapposizione con il turno 6. Si tratta dell'unico esempio di sovrapposizione presente in tutto il dialogo e presenta i tratti caratterizzanti di un'interruzione supportiva (Bazzanella 1994, 189), usata cioè per sostenere quanto detto dal parlante. Infrangendo l'andamento binario della conversazione contribuisce a rendere il dialogo naturale, visto che sono proprio le sovrapposizioni, assieme alle interruzioni e al cambio di topic,¹⁸ uno fra i tratti principali che connotano il parlato faccia a faccia (Gillani, Pernas 2013, 66).

4 Conclusioni

Sul piano discorsivo il dialogo autentico, grazie alla presenza di sovrapposizioni, pause ed etero- ed auto-interruzioni, considerate da Gillani e Pernas (2013, 92) requisiti fondamentali per la spontaneità delle conversazioni, risulta essere molto più ricco rispetto al dialogo costruito *ad hoc* che, nel tentativo di imitare quello spontaneo, rischia - a volte - di trasformarsi, agli occhi di un analista della conversazione, in un dialogo esageratamente ridondante (si veda l'eccessiva copiosità dei segnali discorsivi assieme ai prolungamenti vocalici). Essendo però quest'ultimo un dialogo interpretato liberamente sulla base di un canovaccio, riesce - seppur a tratti - a restituire la spontaneità tipica del parlato non pianificato. Questo aspetto fa onore al dialogo e rappresenta un punto di forza, anche se, avendo analizzato solo due dialoghi, sarebbe opportuno svolgere ulteriori analisi. Gli editori, semmai, avrebbero potuto sfruttare maggiormente i vantaggi derivanti da questa modalità di attuazione dato che più staccati sono dal copione scritto, tanto più i dialoghi risultano essere naturali (Gillani, Pernas 2013, 67).

Il dato tuttavia più significativo e che, secondo noi, costituisce uno dei valori aggiunti di questo manuale, è il fatto che apre le porte alla presenza, per fini didattici, di materiale orale autentico; ciò non è molto frequente, perlomeno nella manualistica analizzata da Gillani e Pernas (2013, 2014). Questo materiale, contrariamente a quanto sostenuto da Gillani e Pernas (2013, 2014), risulta essere tutt'altro che di difficile reperibilità e sfruttamento in aula.¹⁹ Ci riferiamo al dialogo 1, dialogo registrato in contesto familiare e con mezzi tutto sommato rudimentali e di facile reperibilità.²⁰ Inoltre, se per Gillani e Pernas (2014, 2013) solo i dialoghi catturati all'insaputa dei parlanti possono essere considerati autentici, pur essendo stato registrato fra interlocutori consapevoli, il dialogo 1 non manca certo di spontaneità.

18 Quest'ultimo fenomeno è assente nei due dialoghi.

19 Secondo gli autori il materiale audio autentico presenta una serie di limiti, come, ad esempio, difficoltà tecniche e richieste di autorizzazione.

20 Il dialogo è stato registrato con l'ausilio di un semplice cellulare.

Infatti la presenza dell'osservatore non crea un contesto falso, ma crea semplicemente un nuovo contesto che dovrà essere studiato come tale.

Per concludere, pur trattandosi di un'indagine incipiente, che dovrà essere estesa ad un campione di input più vasto, sembra che qualcosa stia iniziando a muoversi nell'editoria specializzata in materiale didattico per l'insegnamento dell'italiano per stranieri. A quanto pare, vi è una maggiore attenzione a promuovere una cultura dell'interazione più di quanto non sia avvenuto in passato. Vale inoltre la pena riflettere sul fatto che la proposta arriva da una casa editrice spagnola che, evidentemente, ha saputo lavorare in questa direzione per supplire una lacuna che si trascina da ormai troppo tempo nell'editoria italiana.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Bazzanella, C. (1994). «I segnali discorsivi». Bazzanella, C. (a cura di), *Le facce del parlare*. Firenze: La Nuova Italia, 145-74.
- Birello, M.; Vilagrassa, A. (2014). *Bravissimo! 3 Corso d'italiano*. Barcellona: Casa delle Lingue.
- Chini, M.; Bosisio, C. (2014a). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Chini M.; Bosisio, C. (2014b). «Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi» [online]. *ItalianoLinguaDue*, 6. URL <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4708> (2018-02-12).
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Fasulo, A.; Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma: Carocci.
- Ferroni, R.; Birello, M. (2016). «Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all'azione per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS» [online]. *ItalianoLinguaDue*, 8. URL <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7562> (2018-02-12).
- Gillani, E.; Pernas, P. (2013). «Input orale e competenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano LS». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 42, 61-100.
- Gillani, E.; Pernas, P. (2014). «La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS: dall'oralità madrelingua all'input orale». *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua = Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana* (Helsinki, 18-20 giugno 2012). Firenze: Cesati Editore, 461-69.

- Hall, E. (1968). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.
- Pernas, P.; Gillani, E.; Cacchione, A. (2011). «Costruire testi, strutture conversazionali: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale» [online]. *ItalianoLinguaDue*, 1. URL <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1229> (2018-02-12).
- QCER (2002) = *Consiglio d'Europa. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Firenze; Oxford: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Sacks, H.; Schegloff, E.; Jefferson, G. (1974). «A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking in Conversation». *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, E. (1972). «Sequencing in Conversational Openings». Gumperz, J.; Hymes, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, 346-80.
- Schegloff, E. (1982). «Discourse as an Interactional Achievement: Some Uses of 'uh huh' and Other Things that Come Between Sentences». Tannen, D. (ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 71-93.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del «Quadro comune europeo per le lingue»*. Roma: Carocci.
- Young, R. (2011). «Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing». Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London; New York: Routledge, 426-43.

Creando si impara

L'uso del fumetto con apprendenti adulti francesi

Giovanna Sciuti Russi
(Università per Stranieri di Siena, Italia)

Abstract This contribution is part of research and teaching undertaken during the year 2015-16 at the Italian Cultural Institute in Paris (Istituto Italiano di Cultura di Parigi) and follows the didactic approach used in the participatory creation of a comic book with a group of adult French students. The description of the various teaching phases – through alternating lesson format (presentation, group interaction, pair work) and the adoption of an approach to fit the task – is intended to show a more dynamic way of teaching/learning a Foreign Language. It is aimed at the development of the group's oral output and a more active conversational interaction. The analysis shows how it is possible to encourage authentic communication in the classroom through explorative techniques with both an adult and senior public, little accustomed to modern teaching methods. One must be aware that this is an interplay between content and methodology, both traditional and innovative.

Sommario 1 L'Istituto Italiano di Cultura di Parigi e il profilo del pubblico francofono. – 2 Prove tecniche di... fumetto! – 3 Il gruppo-classe al lavoro: tra adulti e *senior*. – 4 Il percorso didattico: dall'intelaiatura all'*editing*. – 6 Riflessioni conclusive.

Keywords Comics. French Adult Learners. Task. Spoken interaction.

1 L'Istituto Italiano di Cultura di Parigi e il profilo del pubblico francofono

Il percorso didattico presentato in questa sede si iscrive nel contesto d'insegnamento dell'Italiano LS presso l'Istituto Italiano di Cultura (IIC) di Parigi. Nell'anno 2015-16, infatti, è stata svolta dalla scrivente un'attività di ricerca e sperimentazione didattica finalizzata a rilevare da una parte il profilo sociolinguistico, motivazionale e rappresentazionale del pubblico straniero iscritto ai corsi¹ e dall'altra gli approcci e le tecniche più adeguati per un target adulto e *senior*, legato per formazione-età-cultura a metodologie di carattere linguistico-grammaticale.

¹ I dati analizzati e la metodologia di ricerca utilizzata sono stati presentati al XXII Convegno AIPI, *La stessa goccia nel fiume. Il futuro del passato*, Budapest, 30 agosto-3 settembre 2016, Università degli Studi Eötvös Loránd (ELTE).

Il quadro globale degli studenti francofoni coinvolti nell'analisi delinea un pubblico di età media tra i 50 e i 70 anni, altamente scolarizzato, che parla due-tre lingue straniere, con un livello socio-professionale molto prestigioso e un modello di sistema educativo prevalentemente tradizionale e direttivo. La motivazione allo studio della lingua risulta essere di carattere culturale, collegata alla tradizione artistico-letteraria italiana e al piacere personale, così come indicato da De Mauro in *Italiano 2000* (De Mauro et al. 2002). Lo studio della lingua appare ancora principalmente vincolato alla nostra tradizione intellettuale, fattore principale di attrattività, seduzione creativa e interesse estetico.

Tra gli aspetti metodologici e operativi più significativi rilevati, invece, peraltro condivisi con le docenti dell'Istituto, si evidenzia l'esigenza di consolidare e promuovere la produzione orale degli apprendenti, le abilità sociorelazionali e la competenza pragmatica, e di mostrare loro modalità didattiche più creative e alternative alle attività linguistiche strutturali/strutturate dei libri di testo.

Tenendo presente che «il contesto scolastico (e i relativi copioni interazionali) sono culturalmente specifici» (Diadori 2004, 83), il lavoro didattico si è così soffermato sulla sperimentazione di approcci, tecniche e attività che creassero le condizioni per una nuova consuetudine linguistica, quale «Universo di socialità» (Vedovelli 2010, 121), volto a valorizzare e incoraggiare le identità individuali, i rapporti sociali e gli scambi comunicativi.

2 Prove tecniche di... fumetto!

La natura iconico-testuale del fumetto si basa su un sistema di segni che ben si adatta all'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera. Le foto, le didascalie, le parole e i dialoghi, le nuvole, i simboli e i diversi codici utilizzati sono gli elementi fondanti il fumetto, genere di immagine ritenuto a metà tra la fotografia e il cinema (Peruzzi 2011). In quanto «arte sequenziale» (Eisner 1985), permettendo di capire, costruire e raccontare una storia, il fumetto mette l'apprendente straniero nelle condizioni di usare il testo in maniera più dinamica e di produrre quindi lingua (autentica) sia a livello orale che scritto. È un genere testuale, dunque, che per le sue potenzialità intrinseche consente di sviluppare le diverse competenze dell'apprendente (linguistiche, lessicali, pragmatiche, culturali), favorendo un'atmosfera ludica e rendendo il compito significativo.

Alesi analizza l'indagine semiotica del fumetto da parte di diversi studiosi e ricorda che:

Del fumetto vengono analizzate sia le forme del disegno (linee, forme, colori) sia quelle grafiche (*balloon*, *lettering*, gabbie, formati), che insieme contribuiscono alla composizione del messaggio. L'enunciazione,

momento fondante del linguaggio, poggia su due cardini: la relazione tra figurazione e istanza narrativa e l'alternanza di vignette e spazio tra di esse, intesa come un'idea di movimento-stasi ricorrente in vario modo in tutti i *comics*. Come affermerebbe Philippe Marion, l'enunciazione del fumetto è incentrata sulla enunciazione grafico-visiva, la *graphitation*, il discorso disegnativo (Chaudenson 2006, 41). (Alesi 2013, 55)

Il fumetto, perciò, dà la possibilità di usare un codice specifico, (icono)grafico e testuale, e di comprendere e produrre un messaggio attraverso un contesto e un canale ben definito. Permette anche di usare strutture linguistiche semplici e complesse, ambiti semantici di diverso livello e dominio, registri e funzioni comunicative differenti.

Micarelli (1999) suggerisce un'interessante modalità progettuale per creare un *fotoracconto*: attraverso la comprensione e l'analisi di un testo letterario propone di selezionare otto punti della storia per poi transcodificarli in dialoghi, didascalie e immagini, tramite foto scattate dagli stessi studenti che diventano protagonisti del racconto. Santalucia, invece, presenta un *fumetto parlante*, un lavoro di scrittura narrativa *blended* (svolto in aula e online attraverso l'uso di *Wiki*) che, attraverso un percorso strutturato si sofferma nella fase della pre-attività sulla «definizione degli elementi essenziali di una storia - personaggi, azioni, spazio e tempo - e sulla struttura nelle sue articolazioni fondamentali - inizio, sviluppo, conclusione» (2013, 300), fino ad arrivare, tramite il lavoro cooperativo in piattaforma e l'uso di *Comic Life*, alla costruzione finale delle tavole. Anche Mugnani indica l'utilizzo di *Comic Life*, pur prevedendo un percorso didattico differente, dove è il docente ad invitare gli apprendenti ad ideare una situazione comunicativa dialogica, illustrando «i ruoli che occorre prevedere per la realizzazione del lavoro: il regista, lo sceneggiatore, il fotografo, gli attori» (2009, 116).

Considerata, dunque, l'indiscussa valenza espressiva e funzionale del fumetto e dato il profilo specifico degli apprendenti francesi, il nostro focus didattico si è concentrato sul piano procedurale: come utilizzare il genere fumettistico, come facilitare una condizione descrittiva/narrativa spontanea per potenziare la produzione orale degli studenti, quale percorso seguire per una costruzione co-partecipata della lingua e dei suoi meccanismi e in che modo generare intersoggettività all'interno del gruppo. Data la presenza di personalità molto flessibili e intuitive - già esperte e abili sul piano personale professionale in comunicazione e pubblicità -, a differenza delle attività didattiche sopracitate, si è voluto lasciare il gruppo-classe più libero sin dalla ideazione iniziale della storia, facendo costruire loro il soggetto, l'intreccio, i personaggi, i ruoli. Ci si è così orientati verso una progettazione didattica per compiti e una selezione di fasi e attività prima più aperte e flessibili e solo dopo più strutturate, con l'obiettivo essenziale di migliorare la fluenza comunicativa degli studenti

e la capacità di negoziazione dei significati (e solamente in secondo luogo la riflessione analitica sulla lingua e la produzione scritta).

Working with tasks should allow learners to cope with unpredictable communicative situations. In fact, fulfilling a task should necessarily bring with it the development of the learner's cognitive abilities: this will automatically derive from the solution of the logical problems implied by the sequence of events inherent to tasks. [...] The object and the process of learning converge in one single event, which is 'holistic' in nature: the process of (interactive) communication, the use of the suitable communicative elements in a genuine communicative situation and the strengthening of the cognitive abilities of the intervening individuals all come together in a unique communicative episode. (Sánchez 2004, 45)

Attraverso il TBA, *Task-Based Approach* (Willis 1996), indicando via via compiti ben precisi volti a incoraggiare l'uso della lingua straniera e a portare a termine determinati obiettivi (Ferrari, Nuzzo 2011, 2009; Santoro 2014), proponendo altresì l'alternanza del formato-lezione (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009), si è voluto così dare enfasi all'idea processuale di approccio e stimolare l'autonomia, l'interazione e la capacità di auto-regolazione degli apprendenti, al fine di costruire una dimensione linguistica coinvolgente ed efficace, creare un'abitudine interazionale simmetrica (Orletti 2000) e favorire un flusso comunicativo positivo e meno controllato. La combinazione tra TBA e fumetto ha assunto nel nostro caso specifico il valore di novità, elemento motivazionale che possiede e genera interesse ma soprattutto creatività, facoltà che, come evidenzia Torresan citando il linguaggio di Boden (2001), si muove da un atteggiamento di ricerca esplorativa a uno più intenzionale: «la messa in discussione di paradigmi, il coraggio di sovvertire pratiche date per scontate, l'intuizione di un'alternativa» (Torresan 2012, 51).

3 Il gruppo-classe al lavoro: tra adulti e *senior*

L'attività del fumetto è stata svolta durante il primo semestre didattico, nell'arco di sei lezioni, per una durata totale di circa quindici ore. Il gruppo, formalmente di livello A2.2, era costituito da sette studenti francesi, di età compresa tra i 45 e i 68 anni, le cui competenze variavano dall'A2 al B2.

Senza entrare nel merito dell'insegnamento della L2/LS in età adulta, se non *senior* (La Grassa, Villarini 2008; Maffei 2006; Villarini 2011), ci si vuole soffermare solo sull'opportunità di proporre a un pubblico più adulto, ancorato a una tradizione formalista, un genere testuale considerato spesso dall'opinione comune adolescenziale e un'attività didattica più creativa attraverso nuove sequenze metodologiche.

Dopo i primi due mesi di conoscenza, lo svolgimento di attività didattiche più ludiche e collaborative e un clima affettivo sempre più disteso, il desiderio di sperimentare qualcosa di creativo è nato proprio dal gruppo-classe. Se riflettiamo sull'organizzazione della didassi quotidiana, si nota che la creatività è un concetto spesso riservato solo ad una parte specifica della lezione; in verità è o può diventare un elemento strutturale della dinamica di classe e della pratica didattica, a tutti i livelli linguistici e con tutti i profili di apprendenti (Maley, Peachey 2015). Torresan osserva ancora che se il docente tende a proporre novità didattiche, intese come «variazioni a comportamenti ricorrenti», induce gli studenti, motivandoli a livello inconsapevole e «in virtù di un processo imitativo, a fare altrettanto con il loro modo di apprendere» (2012, 52). La volontà di sperimentazione del gruppo, perciò, e l'atteggiamento propositivo del docente hanno facilitato l'avvio dell'idea progettuale (fase di *pre-task*), idea condivisa in partenza attraverso una riflessione culturale sul genere del *graphic novel* e un'enfasi sul valore letterario-comunicativo-pragmatico acquisito nel corso del tempo, di pertinenza quindi non più solo dei giovani ma di un pubblico ormai variegato di lettori.

Riguardo invece all'apprendimento linguistico in età più matura e ai limiti-vantaggi che ne derivano utilizzando moduli più o meno innovativi, si è valutato, come specifica Villarini, che «stante un ambiente ricco di stimoli, il cervello è sempre in grado di rigenerare i propri neuroni. Il che significa che, se stimolato adeguatamente, il cervello è in grado di eseguire compiti di apprendimento mai svolti in precedenza anche in età avanzata» (2011, 232).

Secondo quest'ottica, dunque, e in linea con il sistema didattico di tipo misto (Stone 1996) e il principio delle classi ad abilità differenziate (Canon 2006), si è fatta dell'eterogeneità un'ulteriore risorsa didattica, per cui la differenza di età «adulti-*senior*» e la diversità di competenze sono diventate ulteriori spinte propulsive per la creazione di un ambiente di apprendimento naturale e meno sequenziale, stimoli affettivi, cognitivi e sociali per una maggiore complementarietà tra i membri e una più facile gestione delle attività di input/output.

4 Il percorso didattico: dall'intelaiatura all'*editing*

Per mediare tra 'vecchio e nuovo' e graduare l'intervento didattico secondo un livello di complessità adeguato al gruppo, l'intera attività è stata introdotta globalmente come *pre-task* attraverso una griglia operativa (tab. 1), in cui è stata presentata la sequenza dei compiti da svolgere in aula e le diverse fasi che avrebbero portato il gruppo a conseguire il risultato finale, il *fumetto-fotoromanzo*. Il termine più appropriato, infatti, forse è proprio *fotoromanzo*, in quanto la storia, centrata su un delitto passionale com-

messo a Venezia, è stata caratterizzata da un impianto tendenzialmente drammatico che molto richiamava, per i toni appassionanti e tragici, le riviste come *Sogno* o *Grand Hotel* degli anni '50.

Tabella 1. Percorso didattico – Griglia operativa

Griglia operativa
<ul style="list-style-type: none"> • Titolo • Protagonisti (personaggi principali) • Altri personaggi (personaggi secondari) • Trama (soggetto/sceneggiatura) • Luogo (set) • Nodo centrale della storia • Numero totale sequenze (nr. foto) • Organizzazione sequenze (<i>story board</i>) • Dialoghi • Uso della lingua • Scenografia (luoghi, foto, fotomontaggi) • Materiali e strumenti (macchina fotografica, videocamera, pc) • Software per fumetti: http://www.comiclife.fr/comic-life.html http://comic-life.softonic.it/
<p>Modalità didattica Attività in <i>plenum</i>. Attività in coppie e/o a piccoli gruppi Compiti da svolgere Ideazione e costruzione della trama Suddivisione ruoli, sequenze grafiche, pianificazione contenuti Elaborazione/produzione/correzione dei dialoghi Editing (<i>Comic Life</i>)</p>

Per dare un quadro complessivo della sperimentazione didattica, si riporta di seguito una tabella riassuntiva che descrive l'organizzazione delle sequenze e dei compiti, gli obiettivi, i tempi e le modalità di lavoro (tab. 2).

Per avviare il lavoro d'aula, elicitare le conoscenze e creare l'intelaiatura dell'attività (Pallotti 1998), anziché partire da un testo preesistente è stata proposta la tecnica narrativa delle 5 *Wh questions* (fig. 1), le cinque domande chiave dello stile giornalistico inglese (*who, what, why, where, when*), che hanno permesso di tracciare una prima bozza della storia. Tenendo presente la scaletta operativa presentata, attraverso un iniziale lavoro in plenaria volto a favorire un flusso interazionale bidirezionale, gli studenti hanno avuto il compito di immaginare i personaggi-protagonisti e gli antagonisti della vicenda, il filo conduttore del soggetto e le ragioni di base che determinavano fatti ed eventi, il luogo e l'aspetto temporale entro cui svolgere e contestualizzare il racconto.

Una volta definita la cornice narrativa, si è passati attraverso l'uso del *brainstorming* a costruire l'intreccio e a dare forma denotativa e connotativa al racconto, fino a trovare il titolo rivelativo del fumetto-fotoromanzo:

Tabella 2. Tabella riassuntiva – La costruzione di un *fumetto-fotoromanzo*

Fasi	Attività (compiti)	Obiettivi	Tempi	Modalità di lavoro
<i>Pre-task</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Il <i>graphic novel</i>: tra ieri e oggi • Griglia operativa (tab.1) • Le 5 <i>Wh questions</i> (fig. 1) (identificazione dei personaggi principali e secondari; ideazione del soggetto e del setting; prima bozza dell'intreccio narrativo, degli eventi e del titolo della storia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdurre il valore letterario, comunicativo e pragmatico del genere testuale • Presentare complessivamente i compiti, esplicitare gli obiettivi e delineare il piano prestabilito • Rendere lo studente consapevole del compito e dell'uso della lingua • Facilitare la produzione orale e la spontaneità interazionale 	3h	In plenum
<i>Task cycle</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming: <i>Una notte a Venezia</i> • <i>Ciak azione! Si parla!</i> (costruzione della trama, sviluppo dei personaggi, assegnazione dei ruoli) 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrivere il carattere dei personaggi, le azioni e l'ambientazione della storia • Classificare temporalmente gli eventi • Pianificare i contenuti • Identificarsi nei personaggi ideati ed assumere un ruolo specifico • Negoziare le idee e le opinioni 	7h	In plenum
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tra fotografia e fumetto</i> (individuazione e definizione delle sequenze grafiche, fotografiche e dialogiche) 			In coppia/ In plenum
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Riempi i baloon!</i> (elaborazione delle didascalie e dei singoli dialoghi) 	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere l'abilità di produzione orale, l'interazione e la capacità di sintesi • Favorire la creatività e l'inventiva • Sviluppare l'uso di specifiche strutture (e funzioni) linguistiche (es.: concordanza genere/numero nomi-aggettivi, uso passato prossimo/imperfetto, imperativo, pronomi diretti/indiretti/combinati, connettivi, segnali discorsivi...) • Sviluppare l'abilità di produzione scritta • Sostenere l'abilità sociorelazionale, lo scambio e il confronto tra pari 		Individualmente/ In coppia
<i>Post-task</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi dei dialoghi e delle didascalie • <i>Editing</i> • <i>Feedback</i> finale 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizzare le strutture linguistiche utilizzate (riflessione sulla lingua) • Sintetizzare il lavoro svolto • Acquisire consapevolezza dell'evoluzione dell'interlingua e delle abilità promosse e consolidate • Acquisire consapevolezza dei compiti svolti 	5h	In coppia/ In plenum

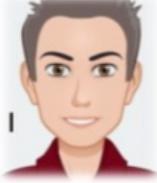
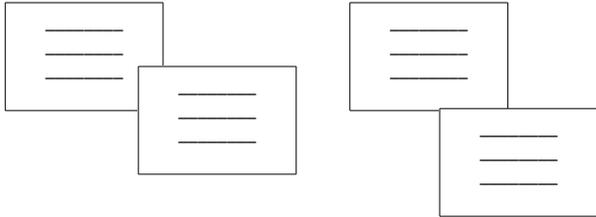
	<p>La cantante Capricciosa come tutte le dive. Ha sempre respinto i suoi pretendenti. Ma ha giusto fatto il suo primo errore con il tenore. Mangia molto poco per custodire la linea.</p>	 <p>Il gondoliere Un nordcoreano inviato da Kim Jong-un per studiare la vita dei veneziani con l'intenzione di costruire una copia di Venezia a Pyongyang. Residente illegale, in procinto di essere scoperto dalla Commissaria Brunetta è stato salvato dalla mafia che lo obbliga - sotto pena di denuncia alla polizia - a lavorare per essa attraverso il marito mafioso.</p>	
	<p>Il tenore Fortemente innamorato della cantante, lui ama ancora di più il buon cibo. Poco coraggioso. Molto fiero della sua piccola persona.</p>	<p>Erroneamente geloso di sua moglie per anni. Può essere molto violento. Porta sempre una pistola Beretta. Utilizza il gondoliere come informatore.</p>	
	<p>La costumista È totalmente dedicata alla cantante, a limite dell'amore. Veglia gelosamente su di lei. Cucina meravigliosamente il risotto.</p>		<p>Il Direttore dell'albergo Un brav'uomo che sempre vuole aiutare gli altri. Grande ammiratore della cantante. È molto loquace, parla anche con le mani, molto impacciato e goffo.</p>
<p>La responsabile della boutique Ha buone qualità per una commerciante. Cercando di noleggiare i costumi più costosi, non sempre più adatti. Non riconosce la cantante, quello che fa arrabbiare la costumista.</p>		<p>Funzionaria responsabile, fine segugio, un po' suscettibile, ostinata. Viene dal sud, soffre per il trasferimento nell'Italia settentrionale. Ha una deficienza di sole, la sola caratteristica in comune con il marito.</p>	

Figura 2. Il profilo dei personaggi

1° foto – Alla festa
 Le coppie ballano: il tenore balla con la cantante credendo sia la costumista,
 il marito balla con la costumista credendo sia la cantante.



Didascalìa:

Figura 3. *Task*: dialoghi
 (balloon da riempire)

Se infatti il confronto più acceso può anche portare a un possibile «conflitto comunicativo», quale differenza di vedute, obiettivi e atteggiamenti, induce tuttavia lo studente a perfezionare la lingua in termini argomentativi e a gestire situazioni comunicative pressanti da lui non previste, quindi più autentiche e naturali (Torresan 2016, 84).² Esplicitando verbalmente le criticità incontrate, il gruppo rifletteva dunque come, nonostante le difficoltà di espressione e a volte di concentrazione dovute all'età e ai diversi ritmi cognitivi, riuscisse a produrre lingua senza l'ansia della regola, dimenticandosi della preoccupazione degli errori, semplicemente interagendo immersi in un flusso temporale emotivo positivo (Csikszentmihalyi 1990). Attraverso la ricerca e la descrizione di immagini e foto da inserire nel racconto, gli studenti hanno così portato in aula il loro bagaglio cognitivo, culturale ed esperienziale: hanno vissuto la lingua come uso spontaneo; formulato battute spiritose e inventato spunti ironici; creato reti di associazioni e allusioni a personaggi reali e di fantasia, a opere liriche e cinematografiche, finanche a stereotipi sull'Italia e gli italiani, riportandoli poi per iscritto sotto forma di dialoghi. L'idea centrale del progetto, quale compito orientato all'azione per favorire l'interazione (Kramsch 1984), prendeva forma già a metà percorso.

2 «Cuando los objetivos comunicativos de los estudiantes son distintos, se genera un conflicto comunicativo. Quien se encuentre en una situación de conflicto comunicativo está llamado a afilar las armas en cuanto a argumentación y persuasión. [...] Junto al conflicto comunicativo, la presión comunicativa pone al estudiante en condiciones de deber tener que decir algo sin haber la posibilidad de planificar su discurso. Ambos, estimulan el ejercitar la fluidez y, en términos más generales, la autonomía, obligando al hablante a confrontarse con situaciones de impredecibilidad, de urgencia y de espontaneidad que caracterizan las situaciones comunicativas reales entre nativos» (Torresan 2016, 84-6).

Questa fase centrale del progetto ha previsto anche la pianificazione delle singole foto, l'organizzazione delle sequenze e dei dialoghi e l'elaborazione scritta del preambolo introduttivo. Per riflettere su alcune difficoltà comunicative emerse durante la fase di interazione orale e valutare come scrivere un fumetto (Castelli, Bono 1983), il docente ha portato in aula alcuni modelli di fotoromanzi, *comics* e strisce narrative già didattizzate a livello editoriale, nonché prodotte da altri gruppi di studenti, per osservare la grammatica del *graphic novel* (Barbieri 1991; Di Nocera 2006) e il linguaggio utilizzato. Attraverso il lavoro di coppia, dopo aver sintetizzato la trama generale e suddivisa la storia in sequenze in base ai diversi *setting* ipotizzati, su una griglia predisposta dall'insegnante (fig. 3) gli studenti hanno così cominciato a scrivere le didascalie e a formulare i dialoghi.

Nella fase di *post-task*, il lavoro metalinguistico e metacognitivo è stato più sistematico. Per andare incontro alla formazione educativo-culturale degli apprendenti, si è voluto dare rilevanza non solo alla fluenza e al piano espressivo, quindi, ma anche all'accuratezza formale, quale attività di *focus on form* (Willis 1996; Skehan 1998 in Diadori et al. 2009), in modo tale che il gruppo avesse maggiore consapevolezza delle proprie abilità linguistiche e dell'evoluzione del proprio grado di interlingua. Si è dato perciò spazio alla riflessione linguistica e agli aspetti emersi durante l'elaborazione della storia: dalla concordanza dei tempi al passato, all'uso del registro formale/informale, finanche ai segnali discorsivi e alle espressioni più colorite e familiari (se non popolari e dialettali) per manifestare sorpresa, gioia, rabbia, soddisfazione, ironia.

Come già anticipato, l'assenza di aule e strutture multimediali ha fatto sì che l'*editing* finale (fig. 4), realizzato tramite l'utilizzo di *Comic Life*, fosse curato dal docente. Il lavoro di impaginazione, con la relativa selezione delle foto da inserire e l'organizzazione dei dialoghi, è stato quindi prima cartaceo, seguito in aula dagli studenti, poi completato a livello digitale e di *lettering* dall'insegnante. Disponendo però di un'aula informatica, è bene sottolineare come *Comic Life* sia senz'altro un sistema autore semplice e intuitivo (anche per chi non ha grande dimestichezza con il computer), un'applicazione che permette di costruire e confezionare il lavoro progettuale in maniera divertente ed esteticamente gradevole, sostenendo la creatività dell'apprendente e la relazione all'interno del gruppo.



Figura 4a-b. Due pagine (qui e seguente) esemplificative del fumetto-fotoromanzo prodotto

LE COPPIE BALLANO: IL TENORE BALLA CON LA CANTANTE, CREDENDO SIA LA COSTUMISTA; IL MARITO BALLA CON LA COSTUMISTA, CREDENDO SIA LA CANTANTE...

MA CHE DICE
QUESTO
STRONZO...

DIO MIO! MI SEMBRA
CHE HA UN DUBBIO..

ALLORA TI PIACE LA
VITA DISSOLUTA DI
VENEZIA?

CHE FORTUNA PER
TE BALLARE CON
UN UOMO FAMOSO
COME ME!

IL MARITO,
PENSANDO DI
BALLARE CON SUA
MOGLIE, SI DIRIGE
POCO A POCO VERSO
IL BALCONE CHE
DOMINA SUL PONTE
DEI SOSPIRI...

MI SEMBRA CHE
SI STANNO
METTENDO
MALE LE
COSE...

MA FA CALDO QUI... ANDIAMO A
PRENDERE UN PO' DI FRESCO SUL
PONTILE...

MI HAI TRADITO!
SEI DISONARATA,
NON TI MERITI
PIÙ NULLA...

...un omicidio in una sera cos' bella! la passione è sempre più forte della ragione...

5 Riflessioni conclusive

La somministrazione di un questionario semistrutturato,³ quale *feedback* personale del lavoro svolto, e l'attività d'aula di *debriefing* hanno avuto l'obiettivo finale di osservare il processo di costruzione ed esecuzione del fotoromanzo, mostrandone gli aspetti positivi e quelli più critici, di valutare la percezione delle abilità sviluppate e il grado di soddisfazione globale dell'esperienza e di inquadrare - nel percorso complessivo di ricerca - la funzionalità della scelta metodologica dei *task* in rapporto al pubblico francofono dell'IIC.

Dalle attività introduttive ai dialoghi scritti, gli studenti hanno ripercorso in maniera sequenziale con l'aiuto del docente le singole fasi del fumetto. Riportando le loro stesse considerazioni, hanno dichiarato di aver sentito all'inizio una grande «libertà di parola e azione», definita come vera e propria «profusione» conversazionale attraverso un «lavoro collettivo» di «scambio» di idee e di costruzione della storia e del «vocabolario». Hanno poi osservato come da una prima moltitudine di idee, più spontanee e associative, abbiano dovuto «sfrondare, semplificare» e sintetizzare il racconto, trovando i legami logici e le connessioni temporali, connotando i personaggi e le singole vicende, per arrivare a trasporre alla fine la trama in dialoghi e valutare le differenze d'uso tra lingua orale e lingua scritta.

L'attività è stata definita nel suo complesso «divertente, stimolante, utile»; alcuni studenti ne hanno evidenziato la lunghezza in termini di tempo, stanchezza e dimensione del lavoro («la suddivisione delle sequenze era un po' lunga», «tra gli aspetti più difficili l'ampiezza del lavoro»), mentre altri hanno considerato la stessa durata come opportunità di interazione, continuità e completezza del progetto («mi ha dato la possibilità di immaginare una storia e parlare/interscambiare», «l'opportunità di rimanere su un solo soggetto e di condividere un'esperienza comune»). È emersa ancora una maggiore esigenza di *focus on form* anche *in itinere* e di esercizi di manipolazione, quale necessità di mediazione fra vecchio e nuovo, fra tradizione e novità metodologiche.

Parlando di scrittura creativa Gimmelli (2014) afferma peraltro che le difficoltà che gli studenti incontrano nelle attività legate all'immaginazione risiedono in due aspetti «comuni a molte delle attività didattiche che utilizziamo in classe: - lo sforzo creativo a cui non tutti sono abituati e che sottrae energia al lavoro linguistico; - il deficit di autenticità, per cui scrivere testi narrativi non è in genere considerato un 'esercizio autentico'». È comprensibile perciò che l'insieme dell'attività sia risultato un po' lungo e,

3 La scheda di *feedback* utilizzata riprende nella «Sezione 1» alcune domande già proposte all'interno del questionario principale della ricerca, volta a rilevare, come già indicato, il profilo sociolinguistico, motivazionale e rappresentazionale del pubblico francofono dell'IIC (cf. sotto, il modello elaborato).

seppur motivante, cognitivamente impegnativo, privo di attività formaliste di loro consuetudine.

Come nota Micarelli (1999), inoltre, una stessa attività didattica può sviluppare più ambiti linguistici e cognitivi; così i diversi *task* del fumetto hanno senz'altro comportato la crescita di più abilità, primarie e integrate (un altro punto molto apprezzato è stato il «trovare e inventare un dialogo/storia e dopo fare la sintesi per i bisogni del fotoromanzo»). Tuttavia alla domanda «Quale abilità pensi di aver sviluppato maggiormente?» ritroviamo considerazioni che, combinandosi in modo complementare con gli aspetti dichiarati più positivi, rinviano tutte all'interazione orale e all'autenticità del parlato: «scambiare velocemente idee», «la spontaneità dell'orale», «esprimermi più rapidamente», «la possibilità di lasciare la propria creatività esprimersi», «gli scambi di vedute o di opinioni tra tutti noi, la libertà di parola», «il mio vocabolario».

Così progettata e realizzata, dunque, la tecnica del fumetto-fotoromanzo è da considerarsi come «tecnica partecipata» (Torresan 2008, 18). L'attività didattica ha assunto la valenza e la forma di uno *scaffolding*, suscitando nel gruppo-classe, a detta di uno studente, la sensazione di essere «un vero progetto in cui tutti si possono investire». La stessa alternanza del formato-lezione, lasciando spazio al lavoro tra pari, ha contribuito a produrre interazione, collaborazione e senso di appartenenza, promuovendo tra gli aspetti più significativi, ancora a detta di un apprendente «l'ascolto, il sentimento di fare parte di un gruppo in cui ognuno può apportare qualcosa».

È interessante notare, pertanto, come la metodologia proposta, per quanto a tratti difficoltosa, abbia creato una nuova sensibilità negli studenti e li abbia messi di fronte alla consapevolezza dell'esistenza attuale di più binomi didattici: approcci tradizionali vs approcci moderni, riflessione sulla lingua vs frontalità grammaticale, ruolo docente (*magister*/mediatore) vs ruolo discente (attivo/passivo). Una sensibilità riflessiva che, seppur caratterizzata da un'abitudine culturale-generazionale poco avveza al gioco e alla creatività, ha sollecitato tra i loro commenti generali una diversa percezione dell'errore, un pensiero che a nostro avviso assume valore paradigmatico del lavoro linguistico e metacognitivo svolto: «Gli studenti - ha affermato infine un apprendente - devono capire e anche accettare di parlare una lingua imperfetta e di essere naturali».

Creando si impara. L'uso del fumetto con apprendenti adulti francesi

Giovanna Sciuti Russi

QUESTIONARIO INFORMATIVO

IIC Parigi - Classe Livello A2.2

DATI PERSONALI

Sesso Maschio Femmina

Età 18-30 anni 30-40 anni 40-50 anni 50-60 anni
 60-70 anni Oltre i 70 anni

Madrelingua _____

Nazionalità _____

Titolo di studio Scuola primaria Diploma scuola secondaria (College)
 Diploma maturità (Baccalauréat) Laurea (Licence)
 Master Dottorato Grandes écoles
 Altro (specificare cosa _____)

Professione
(se pensionato/a specificare
la professione svolta in
precedenza) _____

Lingue conosciute Italiano Francese Inglese Spagnolo
 Portoghese Tedesco Arabo Cinese
 Altro _____

Data compilazione _____

SEZIONE 1 - Lingua e studio**1. Da quanto tempo studi l'italiano?**

- 6 mesi 6 mesi/1 anno 1-2 anni 2-3 anni 3-4 anni
 più di 4 anni (specificare quanto _____)

2. Da quanto tempo studi l'italiano presso l'Istituto Italiano di Cultura di Parigi?

- 6 mesi 6 mesi/1 anno 1-2 anni 2-3 anni 3-4 anni
 più di 4 anni (specificare quanto _____)

3. Secondo le linee del *Cadre européen*, qual è per te il tuo livello di competenza in italiano?

- A1 A2 B1 B2 C1 C2

SEZIONE 2 – Feedback attività «Fotoromanzo»

9. Come hai trovato complessivamente l'attività del *Fotoromanzo*? Puoi spiegare perché?

10. Quali sono stati per te gli aspetti più positivi dell'attività?

11. Quali gli aspetti negativi?

12. Quali abilità pensi di aver sviluppato maggiormente? Perché?

13. Esprimi il grado di soddisfazione dell'esperienza didattica svolta e motiva la tua risposta.

- Per niente soddisfatto/a
- Poco soddisfatto/a
- Abbastanza soddisfatto/a
- Molto soddisfatto/a

14. Hai suggerimenti per migliorare l'attività?

Grazie! ☺

Bibliografia

- Alesi, A. (2013). *Il linguaggio del fumetto tra multimedialità e multisensorialità. Sue ricadute sull'apprendimento* [Tesi di Dottorato]. Università degli Studi di Palermo. URL https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/91024/99037/Alessandra_Alesi_tesi.pdf (2016-12-01).
- Barbieri, D. (1991). *I linguaggi del fumetto*. Milano: Bompiani.
- Boden, M. (2001). *Dimensions of Creativity*. Boston: The MIT Press.
- Caon, F. (2006). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Castelli, A.; Bono, G. (a cura di) (1983). *Come si diventa autore di fumetti*. Milano: Corno.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience. Steps Towards Enhancing the Quality of Life*. New York: Harper Perennial.
- De Mauro, T. et al. (2002). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Diadori, P. (2004). «Teacher-talk / foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca». Maddii, L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*. Firenze: IRRE Toscana, 71-102.
- Diadori, P.; Palermo, M.; Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Di Nocera, A. (2006). *Supereroi e superpoteri*. Roma: Castelvecchi.
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Tamarac (FL): Poorhouse Press.
- Ferrari, S.; Nuzzo, E. (2009). «Task per l'elicitazione di strutture opzionali in italiano L2» [online]. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 235-49. URL http://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/rila_2009.pdf (2018-02-11).
- Ferrari, S.; Nuzzo, E. (2011). «Insegnare la grammatica italiana con i task» [online]. Corrà, L.; Paschetto, W. (a cura di), *Grammatica a scuola = Atti del XVI Convegno Nazionale Giscel* (Università degli Studi di Padova, 4-6 marzo 2010). Milano: FrancoAngeli, 284-95. URL http://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/giscel_2011.pdf (2018-02-11).
- Gimmelli, P. (2014). «Creare la scrittura» [online]. *Officina*, 22. URL <https://www.almaedizioni.it/it/officina/2014/officina-22/> (2018-02-11).
- Kramsch, C.J. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif.
- La Grassa, M.; Villarini, A. (2008). «Gli apprendenti over 55 e le lingue straniere» [online]. *Studi di Glottodidattica*, 2(3), 135-67. URL <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/205> (2018-02-11).
- Maffei, S. (2006). «Come insegnare italiano agli adulti e agli anziani? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari». Diadori, P. (a cura di), *La DITALS risponde 4*. Perugia: Guerra, 41-6.

- Maley, A.; Peachey, N. (eds.) (2015). *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.
- Micarelli, L. (1999). «Dalla letteratura al fotoracconto». Humphris, C. (a cura di), *Usi dei testi letterari e cinematografici*. Roma: Dilit, 95-108.
- Mugnani, C. (2009). «Le foto parlanti» [online]. *Studi di glottodidattica*, 3(1), 114-28. URL <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/186/57> (2018-02-11).
- Orletti, F. (a cura di) (2000). *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Peruzzi, P. (2011). «L'uso didattico dell'immagine». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier, 394-405.
- Sánchez, A. (2004). «The Task-Based Approach in Language Teaching» [online]. *International Journal of English Studies*, 4(1), 39-71. URL <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072205.pdf> (2018-02-11).
- Santalucia, D. (2013). «Didattica multicanale integrata: il fumetto parlante. Un'esperienza di scrittura creativa collaborativa in un corso di italiano L2» [online]. *ItalianoLinguaDue*, 5(1), 295-313. DOI 10.13130/2037-3597/3129.
- Santoro, E. (2014). «Task-based approach: a tarefa comunicativa no ensino do italiano como língua estrangeira» [online]. *Revista de Italianística*, 28, 40-54. DOI 10.11606/issn.2238-8281.v0i28p40-54.
- Stone, S.J. (1996). *Creating the Multiage Classroom*. Tucson: Good Year Books.
- Torresan, P. (2008). «Risvegliare l'Attenzione dello Studente: Nuove Tecniche di Comprensione di un Testo in Lingua Straniera». *Synergies Venezuela*, 4, 11-37. URL <https://goo.gl/pWr34c> (2018-02-11).
- Torresan, P. (2012). «Creatività e tecnologie nella didattica delle lingue: gestire sistemi-autore e confezionare oggetti multimediali / Criatividade e tecnologias na didática das línguas: gerenciar sistemas-autores e confeccionar objetos multimediais». *Ecos de Linguagem*, 1, 51-66.
- Torresan, P. (2016). «Estrategias didácticas para sostener, estimular y perfeccionar la expresión oral». Torresan, P. (ed.), *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas*. Lima: Instituto Italiano de Cultura, 49-105.
- Vedovelli, G. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Una sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Villarini, A. (2011). «Insegnare italiano ai senior». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier, 230-9.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman ELT.

Analisi conversazionale e approccio orientato all'azione

Studio delle forme di riparazione in una lezione di italiano LS

Ilaria Bada

(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Abstract This article analyses the repair and/or correction forms that take place in the course of an oral interaction between some beginner learners of Italian as a foreign language (Italiano LS). This interaction was recorded during a task-based / action-oriented course. The task-based approach provides that students in the classroom use the target language to complete meaningful – from the point of view of message transmission – activities, similar to those that might take place out of the classroom. The repair and correction mechanisms are analysed as possible indicators of the alleged resemblance between the interactions taking place in the classroom and the spontaneous and naturally significant interactions that may occur in a non-institutional context. Forms of repair also seem to shed light on the acquisition potential of a task-based activity developed without the participation of the teacher.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Quadro teorico. – 2.1 Categorie metodologiche dell'AC e specificità dell'aula di lingua. – 2.2 Riparazione e correzione. – 2.3 Riparazioni e correzioni nel contesto variegato dell'aula di lingua. – 2.4 La forma e il significato nell'insegnamento *task-based*. – 3 Obiettivi dello studio. – 4 Il corpus. – 5 Analisi dei dati. – 5.1 Attenzione alla forma e all'accuratezza: autoriparazioni autoiniziate ed eteroriparazioni eteroiniziate. – 5.2 Problemi di significato: autoriparazioni eteroiniziate e i loro iniziatori. – 6 Discussione. – 7 Conclusioni.

Keywords Task-based approach. Forms of repair. Error correction. Conversation analysis. Foreign language learning. Italian.

1 Introduzione

L'analisi della conversazione applicata all'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue seconde e straniere rappresenta una metodologia relativamente nuova, ma che viene seguita in misura crescente negli ultimi anni. In questo campo, le ricerche che si sono avvalse dell'Analisi Conversazionale (AC) per studiare l'interazione in aula hanno svelato numerose caratteristiche proprie del parlato di una lezione di lingua, che

non si registrano in una conversazione spontanea.¹ D'altra parte l'interazione che ha luogo nell'aula si può definire a buon titolo istituzionale (McHoul 1978, Heritage 2005), e nel parlato istituzionale le caratteristiche tipiche della conversazione spontanea identificate da Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), pur rimanendo delle categorie interpretative indispensabili, assumono forme peculiari.

Nel nostro articolo ci concentriamo sulle riparazioni e/o correzioni, ovvero su quei meccanismi che servono per risolvere gli eventuali problemi di produzione, ascolto e comprensione che possono avere luogo nel corso di un'interazione orale. A partire dalla metà degli anni '80 l'uso di questi dispositivi all'interno dell'aula di lingue è stato oggetto di diversi studi, che hanno permesso di portare alla luce alcune modalità e preferenze nell'organizzazione della riparazione in una lezione frontale, in cui è il docente a dirigere l'interazione. Solo a partire dalla seconda metà degli anni '90, con la diffusione dell'approccio collaborativo e *task-based*, si sono iniziate a considerare le riparazioni che hanno luogo in altre modalità di interazione in aula, in cui non partecipa il docente. Considerato l'elevato numero di studi che si servono dell'AC per esaminare una lezione di lingua, la letteratura cui faremo riferimento in seguito sarà espressamente limitata agli obiettivi della ricerca che andremo a presentare.

Ad essere oggetto della nostra analisi è proprio un'interazione che si verifica nel contesto di una lezione di italiano LS con approccio orientato all'azione, che prevede che gli studenti si impegnino in attività e compiti (*tasks*) autentici. Questi compiti dovrebbero essere allo stesso tempo situazionalmente autentici, ovvero riprodurre delle situazioni di vita reale, e interazionalmente autentici, ossia richiedere per il loro svolgimento strategie comunicative proprie della realtà quotidiana fuori dall'aula, nella quale il linguaggio viene usato per scambiare e negoziare significati (Waller 2009). Durante la realizzazione di questi compiti, però, a differenza di quanto avviene in un'interazione fuori dall'aula, gli studenti dovrebbero anche prestare attenzione alla forma linguistica attraverso cui il significato viene espresso, e non solo al significato stesso (Martín Peris 2004).

Le forme di riparazione e correzione che hanno luogo in questo contesto diventano un oggetto di indagine eloquente sotto molti punti di vista. Innanzitutto perché l'aspirazione a riprodurre situazioni autentiche e significative dovrebbe collocare questa interazione al confine tra istituzionale e reale, e le forme di correzione possono essere usate come una cartina tornasole di questa ubicazione, a seconda della loro prossimità a quelle tipiche della conversazione spontanea. Inoltre, se i compiti permettessero davvero agli studenti di concentrarsi sulla forma e non solo sul significato,

1 Tra queste troviamo l'uso di enunciati incompleti da parte del docente per dare inizio all'autocorrezione da parte del parlante (Koshik 2002).

durante la loro esecuzione si dovrebbero trovare anche correzioni orientate alla forma e all'accuratezza.

La letteratura in merito, però, è particolarmente controversa. Secondo Gilabert (2007), ad esempio, in una lezione svolta con approccio *task-based* si possono rinvenire correzioni orientate alla forma e all'accuratezza, perlomeno quando in classe vengono adottate delle strategie pedagogiche che richiamano l'attenzione degli studenti sulla forma. Secondo Seedhouse (2004), invece, nel corso di un'interazione di tipo *task-based* le riparazioni non prendono di mira né il significato né la forma degli enunciati, e non sono dello stesso tipo di quelle di una conversazione spontanea.

Se Seedhouse avesse ragione, il potenziale acquisizionale di un approccio di tipo *task-based* sarebbe tutt'altro che scontato, dal momento che gli apprendenti potrebbero arrivare a una comprensione reciproca senza prestare attenzione all'accuratezza e alla correttezza formale della lingua meta, o addirittura ricorrendo semplicemente alla loro lingua madre (L1).

La doppia focalizzazione dell'approccio *task-based*, invece, dovrebbe permettere agli studenti di progredire nell'apprendimento attraverso l'uso significativo della lingua e l'attenzione prestata alla forma linguistica.

2 Quadro teorico

2.1 Categorie metodologiche dell'AC e specificità dell'aula di lingua

I pionieristici studi di Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) e i successivi lavori condotti applicando l'AC hanno dimostrato l'esistenza di tre tratti tipici di qualsiasi conversazione: il sistema di presa di turno, l'organizzazione in sequenza di turni adiacenti e la riparazione. In sintesi, dal momento che in una conversazione le persone tendono a parlare una alla volta, deve esistere un sistema di organizzazione dei turni, per cui è possibile prendere la parola solo in determinati momenti. Inoltre i turni normalmente si organizzano in coppie adiacenti, come avviene nella coppia domanda-risposta, a partire dalle quali possono poi prendere avvio delle sequenze più ampie. Infine nella conversazione si possono produrre dei problemi che rendono necessario un meccanismo di riparazione perché l'interazione orale possa procedere.

In un contesto istituzionale, in cui i partecipanti accettano gli obiettivi, le identità e le forme di interazione propri dell'istituzione cui partecipano, queste strutture standard si declinano in modo particolare. Nell'aula di lingue, ad esempio, l'organizzazione dei turni è spesso gestita dall'insegnante, che dà la parola agli alunni, e le coppie adiacenti sono sostituite da triadi in cui il docente fa una domanda, l'alunno risponde e l'insegnante approva o rifiuta questa risposta (McHoul 1978). La riparazione, inoltre, assume la forma della correzione degli errori degli studenti da parte del docente (Koschmann 2013).

In realtà questa constatazione generica richiede due precisazioni, che riguardano la distinzione tra riparazione e correzione e la presunta uniformità del contesto aula di lingue.

2.2 Riparazione e correzione

In un articolo del 1977 intitolato *The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation* Schegloff Jefferson e Sacks analizzano le varie forme possibili di riparazione. Gli autori scelgono di usare il sostantivo riparazione piuttosto che correzione, dal momento che per correzione si intende la sostituzione di un errore con una forma corretta, al contrario una riparazione si può avere anche quando non ci sono dei veri e propri errori. Ad esempio, una riparazione si può rendere necessaria anche nei casi in cui quanto detto dall'interlocutore non viene sentito, compreso o accettato perché ritenuto falso, inappropriato o irrilevante per la conversazione. Schegloff, Jefferson e Sacks distinguono tra chi dà inizio alla riparazione e chi la mette in atto, mostrando che la riparazione può essere iniziata sia da chi ha prodotto l'enunciato da riparare sia dall'interlocutore, e portata a termine dall'uno o dall'altro. Combinando queste quattro possibilità si danno quattro tipi di riparazione:

- a. autoriparazione autoiniziata (SISR) quando il parlante segnala e risolve il problema;
- b. autoriparazione eteroiniziata (OISR) quando è l'interlocutore a segnalare il problema, ma è il parlante a risolverlo;
- c. eteroriparazione autoiniziata (SIOR) in cui il parlante indica il problema, che viene emendato dall'interlocutore;
- d. eteroriparazione eteroiniziata (OIOR) nel caso in cui l'interlocutore fa presente e pone rimedio al problema;

Inoltre, come dice il titolo dell'articolo di Schegloff, Jefferson e Sacks, l'autoriparazione è la forma che si riscontra più comunemente nella conversazione ordinaria, mentre l'eteroriparazione è più frequente in alcuni casi particolari, come ad esempio nell'interazione tra un adulto e un bambino.

In un articolo successivo Jefferson (1983) definisce correzione unicamente l'eteroriparazione eteroiniziata, e distingue la correzione esposta (*exposed*) dalla correzione inserita (*embedded*). Nel primo tipo la correzione diventa il centro dell'interazione successiva, mentre nel secondo caso la discussione procede senza focalizzarsi sulla correzione.² Normalmente

² In entrambi i casi, però, si genera una serie di turni dello stesso tipo, che si può riassumere come:

- produzione di un oggetto;
- proposta di un'alternativa;
- produzione dell'alternativa (correzione accettata) o riproduzione dell'oggetto (correzione rifiutata).

il parlante accetta o rifiuta la correzione dell'interlocutore nella stessa forma (*exposed* o *embedded*) in cui gli viene proposta.

2.3 Riparazioni e correzioni nel contesto variegato dell'aula di lingua

Se ci concentriamo sul contesto della classe di L2 o LS, le opinioni sulla differenza tra riparazione e correzione sono contrastanti.

Secondo alcuni autori (McHoul 1990, Kurhila 2003, Hall 2007), infatti, la correzione dell'errore - intesa come proposta di un'alternativa coerente con lo standard linguistico a un'espressione erronea - è allo stesso tempo il compito specifico e il risultato dell'insegnamento, mentre la riparazione è una strategia generica di raggiungimento della comprensione reciproca. La correzione, normalmente, assume la forma dell'autocorrezione eteroiniziata, in cui è l'insegnante a segnalare l'errore e l'alunno a correggerlo.

Altri autori, come Kasper (1986), Van Lier (1994) e Seedhouse (2004), non distinguono tra correzione e riparazione. Questi ultimi, però, prestano una maggiore attenzione al contesto di insegnamento, e mostrano che nell'aula le forme di riparazione (o correzione) e l'idea stessa di elemento problematico variano al variare dell'obiettivo didattico.

Secondo Seedhouse (2004), ad esempio, le forme di riparazione cambiano a seconda del focus pedagogico dell'interazione, che può essere orientato alla forma e alla precisione (*Form-and-Accuracy*), al significato e alla fluidità (*Meaning-and-Fluency*) o indirizzato a un compito (*Task-Oriented*). Nel primo tipo di interazioni è quasi sempre l'insegnante a dare inizio alle riparazioni, che verteranno sulla forma, mentre nel secondo tipo le riparazioni sono tutte orientate al significato, e possono essere tanto eteroiniziate (dal docente) quanto autoiniziate (dall'alunno). Nel terzo tipo di interazione, invece, l'insegnante propone un compito e non partecipa ulteriormente al suo sviluppo, quindi la riparazione - che non prende mai di mira né forma né il significato, ma mira solo a superare gli ostacoli intrinseci allo svolgimento dell'attività - viene svolta dagli studenti, con frequenza nella forma di un'eteroriparazione eteroiniziata. Questi tre tipi di interazione, secondo Seedhouse, non devono né possono combinarsi. I compiti eseguiti dagli studenti, quindi, dato che non fanno appello né alla forma né al significato, non sono sufficienti per garantire l'apprendimento e vanno sempre affiancati da interazioni guidate dall'insegnante ora rivolte alla forma e alla precisione ora al significato e alla fluidità.

2.4 La forma e il significato nell'insegnamento *task-based*

I sostenitori dell'approccio *task-based*, invece, affermano che durante lo svolgimento di un compito, in assenza dell'insegnante, hanno luogo tanto riparazioni orientate al significato quanto riparazioni dirette alla forma.

Da una parte, infatti, i compiti assomigliano ad attività che occorrono fuori dalla classe, che prevedono un uso libero e orientato al significato della lingua. Per questa ragione, durante il loro svolgimento, alcune riparazioni sono riconducibili a generiche strategie di raggiungimento di una comprensione reciproca, orientate al significato ed eteroiniziate.

D'altra parte, come evidenziato ad esempio da Ellis (2014), una delle caratteristiche centrali dell'approccio *task-based* è la focalizzazione sulla forma all'interno di un compito in cui si presta attenzione al significato, che avviene anche grazie a delle strategie messe in atto dall'insegnante. Una di queste strategie è proprio la correzione, che prevede che durante lo svolgimento di un compito il docente intervenga per correggere gli errori commessi dagli alunni. Questi ultimi, di conseguenza, dovrebbero essere inclini a concentrarsi autonomamente sulla forma anche nel momento in cui l'insegnante non è presente. Durante lo svolgimento di un compito, quindi, oltre alle riparazioni dirette al significato ce ne saranno altre mirate alla forma, sia autoiniziate (dagli studenti) sia eteroiniziate (dall'insegnante).

3 Obiettivi dello studio

La finalità di questo studio è innanzitutto identificare le tipologie di riparazione che avvengono nell'interazione orale tra gli studenti, e determinare se si tratta di riparazioni orientate a correggere la forma o il significato degli enunciati. A partire da questi dati si verificherà la prossimità dell'interazione nell'aula alla conversazione spontanea e l'attenzione prestata dagli studenti alla correttezza linguistica; infine si cercheranno di trarre delle conclusioni sul valore per l'apprendimento di un approccio di tipo *task-based*.

4 Il corpus

Il corpus da cui è stato estratto il frammento che analizzeremo consiste in 3 lezioni di 3 ore di italiano LS di livello A1. Queste lezioni sono parte di un corso intensivo di 40 ore, al quale hanno partecipato 10 studenti, che si è tenuto nella Escuela de Idiomas Modernos (EIM) dell'Università di Barcellona nell'estate 2015. Al momento della registrazione gli studenti hanno alle spalle 20 ore di corso, durante le quali hanno seguito il percorso proposto dal manuale *Bravissimo! 1* (Birello, Vilagrà 2012), che si basa

sull'apprendimento orientato all'azione. Quando la registrazione ha luogo, la classe sta affrontando l'unità 5 del manuale, nella quale si trattano azioni quotidiane, abitudini e orari, con l'obiettivo di «fare un questionario sulle abitudini e consegnare un premio ai compagni di classe» (Birello, Vilagrassa 2012, 74). In particolare gli studenti si stanno cimentando in una serie di attività che hanno l'obiettivo di far scaturire la riflessione sulla lingua dedicate alle occupazioni del tempo libero e alla loro frequenza.

Nei minuti scelti l'insegnante ha appena chiesto agli studenti di parlare con i loro compagni e scoprire quali attività fanno nel tempo libero e con che frequenza a partire da alcune domande e risposte di esempio. L'attività viene dunque introdotta come un esercizio incentrato sul significato, che assume contenuti personali in un contesto tematico del mondo reale. In realtà, nella spiegazione dell'insegnante possiamo anche trovare un appunto sull'uso linguisticamente corretto degli avverbi di frequenza,³ che sembra indicare una doppia focalizzazione del compito, orientato tanto al significato e alla fluidità quanto alla forma e all'accuratezza linguistica.

La trascrizione riporta l'interazione orale prodotta da tre studenti bilingui, le cui L1 sono il catalano e lo spagnolo. Per proteggere la loro identità li chiameremo Alba (A), Bartolomé (B) e Carlos (C), e indicheremo con (P) l'insegnante, che interviene sporadicamente nel dialogo.

Per ragioni etiche, i dati su cui si basa questo articolo sono stati raccolti previo accordo con la docente e con tutti gli studenti partecipanti, che hanno compilato e firmato un modulo di consenso informato. L'approccio che si è adottato è di tipo etnografico.⁴

La trascrizione è stata fatta adottando la suddivisione per turni e la simbologia proposta da Jefferson (2004), modificandola con l'inserimento dei gruppi tonali (Payrató 1995) (cf. frammento 1).

3 L'insegnante fa riferimento a una tabella del manuale in cui viene spiegata la posizione corretta degli avverbi di frequenza.

4 Si tratta di un approccio che tenta di non alterare in alcun modo il normale svolgimento di un evento sociale. Per questa ragione la videocamera è stata posta alle spalle degli studenti, senza cambiare il consueto assetto dei banchi né la spontanea disposizione degli studenti. Anche la ricercatrice ha preso posto in fondo all'aula, per non generare imbarazzo e tentare di 'far dimenticare' la sua presenza. Per garantire una buona qualità dell'audio, ad ognuno dei quattro gruppi presenti in aula è stato consegnato un registratore vocale, che gli apprendenti potevano spegnere in qualsiasi momento.

5 Analisi dei dati

5.1 Attenzione alla forma e all'accuratezza: autoriparazioni autoiniziate ed eteroriparazioni eteroiniziate

Osservando la trascrizione del dialogo tra Alba, Bartolomé e Carlos il primo dato a colpire è la grande quantità di autoriparazioni autoiniziate: tutti e tre gli studenti si correggono da soli, quasi sempre nel primo turno, o nello spazio tra il primo e il secondo turno. Le pause brevi o gli allungamenti vocalici dei termini emendabili, tipici di queste forme di riparazione, sembrano indicare nel nostro corpus che gli alunni stanno prendendo tempo per produrre un enunciato linguisticamente corretto. A venir riformulati infatti sono nella maggior parte dei casi sostantivi e forme verbali comprensibili agli interlocutori, la cui forma presenta però delle imprecisioni. Che l'attenzione si indirizzi all'accuratezza e alla forma piuttosto che al significato è dimostrato anche dalle sequenze che prendono il via a partire da queste riparazioni, come ad esempio quella del frammento 1.

Frammento 1

1. C: Bartolome (.) vai mai a teatro/
2. B: e: no::n vai mai (.) no:n [voy]_
3. A, C: {ridono}
4. C: [tio di qualche volte]
5. B: [non vado mai] non vado mai\⁵

In questo caso Bartolomé (B) alla riga 2 prova a riparare la forma del verbo andare. Approfittando della pausa Carlos (C) prende il turno e, dimostrando di aver capito il significato di quanto detto da Bartolomé e allo stesso tempo la sua difficoltà nell'elaborare il contenuto in forma precisa, gli propone di cambiare risposta per produrre un enunciato linguisticamente

5 Convenzioni di trascrizione:

- [indica il punto in cui inizia una sovrapposizione
-] indica il punto in cui finisce una sovrapposizione
- (.) indica una pausa breve
- (..) indica una pausa di media durata
- (...) indica una pausa lunga
- / indica un'intonazione ascendente dell'enunciato
- \ indica un'intonazione discendente dell'enunciato
- _ indica un'intonazione piana dell'enunciato
- : indica un allungamento della lettera che lo precede
- X indica che il parlato non è chiaro o è incomprensibile
- P: professore
- A, B, C: studenti

corretto. Bartolomé però non accetta la proposta, e nel terzo turno riesce finalmente a correggere il suo contributo iniziale.

Un'altra forma di riparazione ampiamente presente è l'eteroriparazione eteroiniziata, che viene però effettuata da due interlocutori tipologicamente diversi: l'insegnante e il compagno o la compagna.

Infatti in alcuni casi, come ad esempio nel frammento 2, l'insegnante (P), nonostante gli alunni non richiedano mai esplicitamente il suo aiuto, si accorge degli errori che vengono commessi, e richiama l'attenzione dei ragazzi per fornire loro la forma corretta, oralmente (riga 70) o per iscritto, alla lavagna (riga 68). Se consideriamo il testo indicato alla lavagna come una sorta di turno dell'insegnante, ci troveremmo allora di fronte a eteroriparazioni eteroiniziate o, secondo la terminologia di Jefferson (1983), correzioni.⁶ In tutti i casi si tratta di correzioni esposte, che interrompono il normale andamento della conversazione, e che nella maggior parte dei casi vengono ripetute dallo studente senza essere inserite nel flusso conversazionale (riga 73). Risulta interessante il fatto che, in più di un'occasione, la proposta dell'insegnante viene ripetuta non solo dallo studente che ha prodotto la forma emendabile - Alba (A), nel nostro caso, alla riga 65 - ma anche da almeno un altro dei partecipanti alla conversazione - Carlos alla riga 71 e Bartolomé alla 72.

Frammento 2

65. A: [ma alla palestra tu no vai\
 ...
 68. P: {scrive "in palestra" alla lavagna}
 69. A: {guardando la lavagna} in palestra/
 70. P: in palestra\
 71. C: {guardando la lavagna} ah in in\
 72. B: {guardando la lavagna} in palestra\
 73. A: ah in palestra in palestra\(.)

La stessa cosa non succede nei casi in cui a produrre l'eterocorrezione eteroiniziata è uno dei ragazzi che stanno partecipando alla conversazione, come ad esempio Alba alla riga 267 del frammento 3. In queste occasioni infatti lo studente che aveva prodotto la forma emendabile ripete quella corretta - Carlos, alla riga 268 -, ma il terzo partecipante non interviene. Nonostante anche in questo caso le correzioni siano esposte, inoltre, in più di un caso il parlante tenta di inserirle immediatamente nella conver-

6 Queste forme peculiari di correzione rispecchiano lo schema proposto dall'autrice nel suo articolo del 1983, dato che alla proposta di un'alternativa da parte dell'insegnante segue la (ri)produzione dell'alternativa da parte dello studente, che mostra di accettare la correzione.

Frammento 5

242. C: no perché: ma ma fia è: una grande fan_ (.)
 243. B: ma filla/
 244. C: ma fia\
 245. B: aah\
 246. A: ma fia/
 247. C: la meva tia\
 248. B: ma zia\
 249. A: ah ma zia\
 250. C: ma zia\
 251. B: mi zia\
 252. C: mi zia è una grande fan dil teatro (.) e:: e le no volere anare sola\
 253. B: andare\

Come si può vedere alla riga 242, Carlos per riferirsi a sua zia utilizza la forma ibrida *ma fia* e Bartolomé, che non capisce, dà inizio a una riparazione (riga 243), proponendo in tono interrogativo il sostantivo catalano *filla* (figlia). Nel turno successivo (riga 244) Carlos tenta di portare a termine questa riparazione eteroiniziata usando le stesse parole del turno precedente, come se Bartolomé non avesse sentito bene, e la risposta di Bartolomé (riga 245) sembra dimostrare il successo di questa scelta. Subito dopo però Alba, che ancora non capisce il significato della forma ibrida usata da Carlos, inizia un'altra riparazione seguendo la stessa strategia di Bartolomé (riga 246). A questo punto, per portare a termine la riparazione, Carlos ricorre alla traduzione al catalano dell'espressione cercata (riga 247). Una volta esplicitato il significato, le righe successive tornano a mostrare le tipiche strutture delle riparazioni incentrate sulla forma, con tre eteroriparazioni eteroiniziate (righe 248-250, 251-252, 253), due delle quali vengono riprese dagli interlocutori.

Quelle delle righe 242-253 non sono le uniche forme di autoriparazione eteroiniziata, che al contrario sono comunissime quando l'ostacolo viene identificato come un problema di significato. In queste occasioni a dare inizio alla riparazione è sempre uno degli studenti-interlocutori, seppur facendo ricorso a diversi tipi di iniziatori.

In due occasioni Alba usa, come nel frammento analizzato in precedenza, una ripetizione dell'elemento emendabile con tono interrogativo per identificare l'ostacolo. Nel caso visibile nel frammento 6 la studentessa sembra non accettare – probabilmente perché poco verosimile – quanto affermato da Carlos, piuttosto che indicare un problema di ascolto o comprensione.

Frammento 6

74. C: io voy a mirare uomos\
 75. B: {ride} uomini\
 76. C: uomini\ (.) o bueno lo que se tuerce\
 77. A: donna\ (.) uomini/

In altri casi a dare avvio alla riparazione è una domanda introdotta da un interrogante.

Frammento 7

15. B: un po' fighetta no/ (.) [teatro_]\
 16. A: [no:_]\
 17. B: fighetti\[...]
 20. A: por/ (.) perché/
 21. B: è molto:_\
 22. A: [no_]\
 23. B: [molto caro]\[...]
 28. A: no\
 29. B: tanti soldi\
 30. A: e: falso\ {ride}
 31. B: como que è falso/
 32. A: es no vero (.) n no es car el teatre\
 33. B: ah no/
 34. C: no no es car [no creguis]
 35. A: [no es car\
 36. B: vint euros/
 37. C: no è più caro\

Alla riga 20 del frammento 7 Alba chiede spiegazioni utilizzando prima l'interrogante spagnolo *por* e dopo l'italiano 'perché', dimostrando immediatamente che il problema si situa nelle affermazioni di Bartolomé delle righe 15 e 17, e indicando un disaccordo in relazione alla stessa, che può essere riparato solo con una spiegazione adeguata. Questa domanda dà inizio a una sequenza laterale nella quale si susseguono altre riparazioni eteroiniziate che marcano un disaccordo inizialmente solo tra Alba e Bartolomé (righe 22-30) e poi anche tra Bartolomé e Carlos (righe 34-37). È interessante notare che lungo la sequenza la lingua passa dall'italiano al catalano, nonostante il tentativo di Carlos di esprimersi in italiano (riga 37) e il suo uso giocoso della lingua alle righe 45 e 47 del frammento 8, nel quale coinvolge anche Alba.

Frammento 8

45. C: [il dottore\
 46. A: etiquetado de perroflauta\
 47. C: il dottore perroflauta\
 \

In quasi tutti gli altri casi in cui l'inizio di riparazione è costituito da un interrogante, questo viene espresso in spagnolo o catalano. Numerosi sono i *¿qué?*, che non identificano precisamente né l'elemento emendabile né il tipo di problema verificatosi, come dimostrano i diversi tipi di reazione degli interlocutori: ripetizione come se si trattasse di un problema di ascolto, traduzione per risolvere un'incomprensione, ecc.

Qualcosa di simile succede alla riga 225 del frammento 9: Alba segnala un problema con l'espressione *¿qué has dicho?*, che non identifica chiaramente il problema come un problema di ascolto o di comprensione. Carlos, che aveva utilizzato una forma ibrida nel turno precedente, lo tratta in questo contesto come un caso del secondo tipo, e risponde fornendo una traduzione allo spagnolo seguita immediatamente da un tentativo di riformulazione in italiano (riga 226). La successiva domanda di Alba (riga 227), che mescola italiano e spagnolo, indica che il problema di comprensione persiste nonostante la traduzione di Carlos, e origina una ricerca di parola come possibile soluzione.

Frammento 9

224. C: sacare los bilietti e comprare tutti\
 225. A: qué has dicho/
 226. C: que saca los billetes y lo compra todo\ (.) cada dia saca los bilietti e cumpr e compra tutti\
 227. A: biglietti de qué/
 228. C: biglietti de dinero di denaro\
 229. B: i sal [i soldi\
 230. C: [soldi\
 231. A: [soldi\
 \

Nella maggior parte dei casi di autoriparazione eteroiniziata, dunque, gli indicatori sono generici, e non identificano esattamente né l'*item* emendabile né il tipo di problema intercorso. In generale, inoltre, tutte queste riparazioni eteroiniziate tendono a generare delle sequenze laterali nelle quali gli alunni ricorrono spesso alle altre lingue che usano fuori dall'aula, come il catalano e lo spagnolo.

Non mancano comunque nel dialogo alcuni indicatori che identificano espressamente il problema, come nel caso della riga 204 del frammento

10, in cui Alba oltre a specificare dove sta la difficoltà fornisce anche già una possibile soluzione, che verrà infatti ripresa nella riparazione di Bartolomé.

Frammento 10

200. B: jugava a futbol però ja no\
 201. A: giocare:_(.)
 202. C: [a calcio]
 203. B: [niente ya no]
 204. A: ma calcio o calcetto/
 205. B: calcetto [calcetto\]

6 Discussione

Attraverso l'analisi dei nostri dati abbiamo potuto mettere in luce che, da una parte, gli studenti dimostrano di interpretare il compito come un esercizio incentrato sul significato,⁷ così come proposto dalla docente al momento di presentare l'attività. Proprio perché gli studenti mirano a trasmettere dei significati, questi sono oggetto di numerose riparazioni, contrariamente a quanto pronosticato da Seedhouse (2004). In questo senso il compito cui si sottopongono i discenti sembra essere davvero, come affermato da Waer (2009) e dai difensori dell'approccio *task-based*, interazionalmente autentico, ossia richiedere per il suo svolgimento il ricorso a strategie comunicative utilizzate fuori dall'aula. L'uso della lingua degli studenti, infatti, è orientato al significato e le riparazioni sono riconducibili a delle generiche strategie di raggiungimento di una comprensione reciproca. Come avviene nella conversazione spontanea, quindi, l'autoriparazione è più comune dell'eteroriparazione.

Una peculiarità del nostro corpus risiede nel fatto che è raramente il parlante ad iniziare la riparazione. Al contrario colpisce la grande quantità di riparazioni eteroiniziate, che hanno luogo quando un alunno non sente, comprende o accetta – quando la ritiene falsa o poco verosimile – un'affermazione del compagno. In alcuni di questi casi, come abbiamo visto nell'analisi, l'uso di iniziatori generici non permette al parlante di identificare immediatamente la natura della riparazione avviata dall'interlocutore, e dà origine ad ampie sequenze laterali. Lungo queste sequenze, data la loro

7 Gli apprendenti infatti usano alcune domande di esempio presenti nel libro, ma anche strutture e temi che non appaiono nel manuale. D'altra parte ogni domanda, anche quando formulata sul modello del manuale, genera una sequenza nella quale vengono inseriti significati e temi personali, spesso trattati con ironia.

competenza limitata nella lingua obiettivo, gli alunni ricorrono spesso alle loro L1. In particolare, quando la difficoltà risiede in una forma ibrida che non viene compresa dai compagni, la riparazione culmina in una traduzione in spagnolo o in catalano dell'espressione problematica.

D'altra parte le riparazioni presenti nei dati ci dicono anche che gli studenti comprendono l'attività che stanno svolgendo come un'attività almeno in parte incentrata sulla forma e sull'accuratezza.

Come abbiamo visto nell'analisi, infatti, quando il significato degli enunciati è trasparente, gli alunni si servono di autoriparazioni autoiniziate ed eteroriparazioni eteroiniziate per correggerne la forma linguistica. Servendoci della categorizzazione proposta da Jefferson (1983) possiamo osservare inoltre che le eterocorrezioni non sono mai inserite (*embedded*) nel discorso ma sempre esposte (*exposed*), e spesso vengono riprese nello stesso modo dall'interlocutore, generando quindi delle sequenze di turni in cui gli alunni riflettono unicamente sulla forma. La prassi degli studenti corrisponde, quindi, più alla descrizione proposta da Ellis (2014) e Martín Peris (2004), secondo cui gli studenti durante lo svolgimento di un compito prestano attenzione allo stesso tempo al significato e alla forma linguistica, che non a quella di Seedhouse (2004), per il quale il significato e la forma non sono oggetto di riparazioni.

La presenza di un gran numero di correzioni orientate alla forma linguistica sembra mostrare che gli alunni hanno interpretato la spiegazione dell'attività da parte della docente come un invito a concentrarsi non solo sul significato e la fluidità ma anche sulla forma e l'accuratezza. Gli studenti, infatti, dimostrano di preoccuparsi di questo secondo componente fin dalle prime battute dello svolgimento del compito, come si può vedere nell'interazione tra B e C alle righe 1-5 del frammento 1.

Gli interventi della docente, d'altra parte, sembrano confermare questa interpretazione e motivare ulteriormente l'attenzione prestata dagli apprendenti alla forma. Le riparazioni dell'insegnante, infatti, sono tutte correzioni esposte della forma degli enunciati prodotti dagli allievi. Il successo di questa strategia pedagogica è evidente non solo nelle tipologie di riparazioni messe in atto dagli studenti, ma anche nella loro reazione alle correzioni della docente, che consiste nella ripetizione della forma linguistica corretta indipendentemente da chi abbia prodotto l'oggetto emendabile.

Il comportamento dell'insegnante durante lo svolgimento del compito, quindi, è perfettamente coerente con quello previsto e suggerito dai sostenitori dell'approccio *task-based*, come ad esempio Gilabert (2007). La docente, infatti, usa la correzione dell'errore per «stimolare l'attenzione alla forma durante lo svolgimento di un compito in cui gli studenti sono concentrati principalmente sul significato» (Ellis 2014, 105; trad. dell'Autrice).

L'accuratezza e la correttezza formale sono quindi un componente fondamentale della nostra interazione di tipo collaborativo e *task-based*. Questa evidenza ha delle conseguenze notevoli sul piano delle possibilità di acqui-

sizione che si generano in un intercambio didattico *inter pares*. Molti studi sostengono infatti che le riparazioni orientate alla forma e all'accuratezza, sia quando hanno luogo a partire da un feedback correttivo sia quando sono il risultato di un processo di automonitoraggio da parte dello studente, sono parte indispensabile dell'acquisizione della lingua. In entrambi i casi, infatti, portano l'apprendente ad automatizzare la revisione della sua lingua obiettivo (Lyster, Ranta 1997) e a prestare attenzione a quegli input che potrebbero riempire il vuoto di cui hanno preso coscienza nella loro interlingua (Swain 1998).

7 Conclusioni

Come preannunciato negli obiettivi di questo studio, l'analisi delle riparazioni presenti nei nostri dati ci ha permesso di identificarne la tipologia e, di conseguenza, l'oggetto cui sono dirette. Abbiamo potuto rinvenire correzioni incentrate sia sulla forma sia sul significato. La presenza di riparazioni che prendono di mira il significato avvicinano l'interazione registrata a una conversazione spontanea, e confermano in questo modo la natura interazionalmente autentica del compito proposto, per la soluzione del quale gli studenti sono dovuti ricorrere a strategie linguistiche proprie della comunicazione che ha luogo al di fuori dell'aula. Le riparazioni incentrate sulla forma e l'accuratezza, portate a termine durante lo svolgimento del compito sia dall'insegnante sia dagli alunni, dimostrano invece l'interesse di questi ultimi non solo per il significato ma anche per la forma linguistica. Dal momento che l'attenzione alla forma è un componente essenziale dell'apprendimento di una lingua, la loro presenza sembra garantire il potenziale acquisizionale di un approccio di tipo *task-based*.

Nel nostro studio, quindi, il ricorso alle categorie dell'AC si è rivelato utile per mettere alla prova un'asserzione chiave dei sostenitori dell'approccio basato sui compiti, secondo i quali i *task* possono essere autentici e orientati al significato e allo stesso tempo permettere agli studenti di concentrarsi sulla forma linguistica. Da una parte, quindi, questa ricerca conferma la produttività dell'applicazione dell'AC all'ambito dell'insegnamento linguistico.

L'analisi dei nostri dati, inoltre, delinea un'immagine relativamente nitida delle forme di riparazione presenti nell'interazione analizzata, che sono coerenti con quelle che ci aspetteremmo nello svolgimento di un compito così come viene definito nell'approccio *task-based*. Questi risultati sembrano quindi permettere di trarre delle conclusioni relativamente forti a sostegno dell'approccio di tipo *task-based*. Ciononostante, come in ogni studio nel quale si ricorre all'analisi della conversazione, la quantità di dati osservati è necessariamente limitata. Si rendono necessarie dunque altre ricerche che escludano, ad esempio, la possibilità che i risultati ottenuti

siano il prodotto di un comportamento idiosincratico del gruppo di parlanti preso in esame o del contesto di apprendimento di una lingua affine alla propria L1. Senza dubbio, però, queste ricerche potranno servirsi della metodologia dell'analisi conversazionale e, in particolar modo, così come si è fatto nel presente studio, dell'analisi delle forme di riparazione.

Bibliografia

- Birello, M.; Vilagrasa, A. (2012). *Bravissimo! 1*. Bulgarini: Firenze.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2014). «Taking the Critics to Task: the Case for Task-Based Teaching» [online]. *Knowledge, Skills and Competencies in Foreign Language Education = Proceedings of the Sixth CLS International Conference CLASIC 2014* (Singapore, December 4-6). Singapore: National University of Singapore, 103-17. URL https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis_rod.pdf (2018-02-08).
- Gilbert, R. (2007). «Effects of Manipulating Task Complexity on Self-Repairs During L2 Oral Production». *IRAL*, 45(3), 215-40.
- Hall, J.K. (2007). «Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning». *Modern Language Journal*, 91(4), 511-26.
- Heritage, J. (2005). «Conversation Analysis and Institutional Talk» [online]. Fitch, K.L.; Sanders, R.E. (eds.), *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Assoc, 103-47. URL http://www.sociologie-ley.eu/mediapool/112/1129541/data/CA_and_INSTITUTIONAL_TALK_LSI.pdf (2018-02-08).
- Jefferson, G. (1983). «On Exposed and Embedded Correction in Conversation». *Studium Linguistik*, 14, 58-68.
- Jefferson, G. (2004). «Glossary of Transcript Symbols with an Introduction» [online]. Lerner, G.H. (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins, 13-31. URL http://www.liso.ucsb.edu/liso_archives/Jefferson/Transcript.pdf (2018-02-08).
- Kasper, G. (1986). «Repair in Foreign Language Teaching». Kasper, G. (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: University Press, 23-41.
- Koschmann, T. (2013). «Conversation Analysis and Collaborative Learning». Hmelo-Silver, C. et al. (eds.), *International Handbook of Collaborative Learning*. New York: Routledge, 149-67.
- Koshik, I. (2002). «Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences». *Research on Language & Social Interaction*, 35(3), 277-309.

- Kurhila, S. (2003). *Co-Constructing Understanding in Second Language Conversation*. Helsingin yliopisto: Suomen kielen laitos.
- Lyster, R.; Ranta, L. (1997). «Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms». *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Martín Peris, E. (2004). «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?» [online]. *redELE: Revista electrónica de didáctica ELE*, 0. URL <https://goo.gl/rMrvdR> (2017-07-20).
- McHoul, A. (1978). «The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom». *Language and Society*, 7(2), 183-213.
- McHoul, A. (1990). «The Organization of Repair in Classroom Talk». *Language in Society*, 19(3), 349-77.
- Payrató, L. (1995). «Transcripción del discurso coloquial». Cortés, L. (ed.), *El español coloquial = Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería, 43-70.
- Sacks, H.; Schegloff, E.A.; Jefferson, G. (1974). «A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking in Conversation». *Language*, 50(4), 696-735.
- Sacks, H.; Schegloff, E.A.; Jefferson, G. (1977). «The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation». *Language*, 53(2), 361-82.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden (MA): Blackwell.
- Swain, M. (1998). «Focus on Form Through Conscious Reflection». Doughty, C.; Williams, J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 64-81.
- Van Lier, L. (1994). *The Classroom and the Language Learner*. London; New York: Longman.
- Waer, H. (2009). «Authenticity in Task-Based Interaction: a Conversation Analysis Perspective». *ARECLS*, 6, 103-21. URL https://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_6/waer_vol6.pdf (2017-07-20).

Istituzioni di educazione linguistica

Escola d'Idiomes Moderns de la Universitat de Barcelona

Marilisa Birello

(Escola d'Idiomes Moderns de la Universitat de Barcelona;
Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya)

Sommario 1 Introduzione. – 2 Un po' di storia. – 3 Struttura del centro e tipologia dei corsi. – 4 Filosofia ed obiettivi. – 5 Metodologia di insegnamento. – 6 Formazione degli insegnanti di lingue straniere.

1 Introduzione

L'Escola d'Idiomes Moderns (EIM¹) fa parte, insieme a Estudios Hispánicos, Els Juliols, Gaudir UB e l'Universitat de la Experiència, dell'Àrea de Formació Complementària dell'Universitat de Barcelona.

2 Un po' di storia

L'Escola d'Idiomes Moderns fu fondata ufficialmente il 15 marzo del 1954, anche se già alla fine degli anni '20 l'Universitat de Barcelona aveva iniziato a offrire i primi corsi di inglese, francese, tedesco e italiano. Infatti, in seguito al Real decreto del 18 febbraio del 1927, che spronava tutte le università del Regno a creare un centro linguistico diviso in due sezioni (lingue classiche e lingue moderne), la Junta de Govern del Patronat incaricò la Facoltà di Lettere e Filosofia di redigere un progetto di costituzione di un centro linguistico, che sarebbe stato chiamato Instituto de Idiomas y servicios de Cultura. L'anno successivo vennero redatti gli Statuti, in cui si affermava che, per ottenere la laurea, lo studente universitario doveva obbligatoriamente conoscere due lingue classiche o una lingua classica e una moderna. Le lingue moderne che si sarebbero dovute insegnare erano: l'inglese, il tedesco, il francese e l'italiano.

1 <http://www.eim.ub.edu/> (2018-02-18).

Quando l'Escola d'Idiomes Moderns aprì i battenti, però, nell'ottobre del 1953, vennero offerti solamente corsi di inglese e tedesco; l'anno successivo fecero la loro comparsa anche il francese e l'italiano. L'insegnamento del russo non fu istituito, per ovvie ragioni politiche, fino al 1965.

Il fondatore e primo direttore dell'EIM, Ramón Carnicer, decretò che gli insegnanti dovevano essere tutti madrelingua e in possesso di un titolo universitario nei loro paesi d'origine. Diventava quindi fondamentale stabilire delle buone relazioni con i consolati e gli istituti di cultura stranieri a Barcellona. La Germania, la Francia e l'Italia inviarono immediatamente dei lettori; alcuni centri, come il British Council, decisero di sovvenzionare il costo di un insegnante; altri insegnanti furono reclutati tra professori nativi già residenti in città. Inoltre, i governi di vari paesi contribuivano sovvenzionando dei corsi: l'Italia, così come la Francia, la Germania e il Regno Unito, ne finanziava due.

Nell'anno accademico 1954-55 gli studenti dell'Escola d'Idiomes Moderns furono 669, di cui 18 di italiano. Alla fine degli anni '50 le iscrizioni erano arrivate annualmente a circa 1.350 studenti e per l'italiano gli iscritti erano intorno ai 50 per anno accademico. Il numero delle lingue insegnate e degli studenti aumentò con il passare del tempo, fino a raggiungere negli anni '90 il massimo degli iscritti: circa 7.000 studenti all'anno, di cui 350 d'italiano. Questo aumento era dovuto alle borse di studio Erasmus, che avevano portato molti studenti dell'Universitat de Barcelona a scegliere come meta un'università italiana, e richiesto quindi la creazione di corsi specifici per gli studenti in partenza.²

3 Struttura del centro e tipologia dei corsi

L'EIM è strutturata in quattro sezioni principali: inglese, francese, tedesco e italiano, però offre - tanto alla comunità universitaria come a un pubblico non universitario - l'opportunità di studiare anche altre lingue, tra cui russo, farsi, cinese, giapponese, svedese, norvegese, finlandese, danese, portoghese, neerlandese, polacco, ebraico, arabo e greco moderno.

Ci sono corsi il cui obiettivo è il raggiungimento di un livello, e altri finalizzati alla preparazione di esami ufficiali, allo sviluppo di determinate competenze o indirizzati a un pubblico concreto (per esempio studenti Erasmus, personale amministrativo o personale docente dell'Universitat de Barcelona).

I corsi possono essere annuali, semestrali o estivi, e hanno una durata di 40, 50 o 100 ore. La modalità delle lezioni può essere presenziale, semi-

² 20 llengües, 40 relats, 60 anys. *L'Escola d'Idiomes Moderns (1953-2013)*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 2014.

presenziale o online. I corsi presenziali prevedono due lezioni settimanali di 2 ore ciascuna.

Per l'inglese i livelli vanno dall'A1 al C2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, e dall'A1 fino al C1 per francese, tedesco e italiano. Per le altre lingue si tratta soprattutto di corsi specifici, destinati in modo particolare agli studenti che, grazie al programma Erasmus, svolgeranno parte dei loro studi in altri paesi dell'Unione Europea.

Ogni anno si iscrivono ai corsi oltre 4.000 studenti, dei quali circa il 50% è iscritto ai corsi di inglese e l'altra metà è iscritta a quelli delle altre lingue. Per quanto riguarda l'italiano, normalmente gli iscritti sono circa 150.

4 Filosofia ed obiettivi

Il Pla de Llengües, programma dell'Universitat de Barcelona per l'apprendimento delle lingue, considera imprescindibile l'apprendimento di una terza lingua (dopo lo spagnolo e il catalano) con l'obiettivo che lo studente acquisisca una competenza che gli sia utile, in seguito, nello svolgimento della propria professione.

La finalità dei corsi di livello è quella di dare agli studenti una conoscenza generale della lingua scelta e migliorare le competenze linguistiche dello studente. I corsi specifici si prefiggono invece di migliorare un'unica competenza, per esempio l'espressione orale, o di preparare gli studenti per un esame in concreto (per esempio gli esami ufficiali di Cambridge). Tra i corsi specifici si possono includere quelli per gli studenti Erasmus.

5 Metodologia di insegnamento

Nel centro linguistico, nel corso degli anni, si sono sperimentati vari metodi di insegnamento. Dopo il metodo grammaticale-traduttivo, adottato nell'EIM ai suoi inizi, negli anni '50 del secolo scorso, sono stati fatti propri il metodo audiolinguale, quello situazionale, la suggestopedia, il Silent Way e il metodo comunicativo. Negli anni '90 si è organizzato il sillabo seguendo il metodo comunicativo, strutturato in nozioni, funzioni ed esponenti linguistici. Per quanto riguarda l'italiano, a partire dalla metà degli anni '90 si sono organizzati corsi che seguivano il *Task-Based Language Teaching*. Inizialmente si trattava di corsi di 40 ore destinati agli studenti che avevano ottenuto una borsa di studio del programma Erasmus e che dovevano trascorrere un semestre o un anno intero in un'università italiana. A partire dal sillabo seguito fino ad allora dall'EIM, si sono cominciati a pensare dei compiti (*task*) che potessero dare un senso all'insegnamento e che fornissero agli studenti una preparazione di base che li aiutasse a destreggiarsi al loro arrivo in Italia. In seguito questa metodologia è stata ampliata anche ai corsi di livello.

6 Formazione degli insegnanti di lingue straniere

A partire dall'anno accademico 2013-14, l'EIM ha cominciato a dedicarsi alla formazione degli insegnanti di lingue straniere. Fin dall'inizio sono stati organizzati dei workshop per insegnanti di inglese, rivolti tanto ai docenti del centro linguistico come agli insegnanti di scuole pubbliche e private nel territorio. Si tratta di una serie di workshop della durata complessiva di 12 ore che toccano aspetti diversi di uno stesso tema. Per l'italiano a partire dal 2014 si sono cominciati ad allestire, in collaborazione con la casa editrice Casa delle Lingue, degli *Incontri pratici per insegnanti di italiano come lingua straniera*. Gli Incontri pratici si sviluppano in una o due giornate e sono rivolti a insegnanti che operano sia Spagna sia altrove.

Durante l'anno accademico 2016-17 è stata creata l'Unitat de formació de professors d'idiomes.³ Oltre alla programmazione descritta precedentemente si sono organizzati anche workshop per insegnanti di spagnolo lingua straniera, giornate didattiche multilingui per insegnanti di inglese, francese, spagnolo per stranieri e italiano e un convegno per ricercatori e insegnanti di inglese. Per quanto riguarda i workshop per insegnanti di spagnolo come lingua straniera, si tratta, come nel caso di quelli per insegnanti di inglese, di una serie di workshop pratici su tematiche diverse. Le giornate didattiche multilingui sono annuali e hanno luogo a fine gennaio. Nella prima edizione, intitolata *Imparare dal passato per insegnare nel futuro*, sono state trattate nuove tecniche e metodologie per l'apprendimento delle lingue straniere. Nella seconda edizione il tema era invece *Insegnare e imparare: lo studente nel mirino*, e sono state presentate tecniche ed esperienze didattiche provenienti dalla classe.

In collaborazione con l'IATEFL Research SIG,⁴ è stato organizzato, inoltre, un convegno per insegnanti e ricercatori di inglese: *ELTRIA. ELT Research in Action: Bridging the Gap Between Theory and Classroom Practice*.⁵ L'obiettivo del convegno era riunire insegnanti e ricercatori con la finalità di creare uno spazio per condividere la ricerca incentrata nella pratica in classe e promuovere il coinvolgimento dei docenti in questi studi con lo scopo di ridurre la distanza tra la teoria e la pratica.

3 http://www.afc.ub.edu/formacio_professors_idiomes/ (2018-02-18).

4 <http://resig.weebly.com/> (2018-02-18).

5 http://www.eim.ub.edu/eltria/index_en.php (2018-02-18).

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca'Foscari
Venezia

