



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in
Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**La fase d'apprendimento della frase negativa ed interrogativa in francese, in
studenti italofofoni**

Presentazione di una proposta di Unità di Apprendimento sulla frase negativa ed
interrogativa in francese come lingua straniera

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof. Yannick Hamon

Laureanda

Laura Bellan

Matricola 870787

Anno Accademico

2023/2024

A chi c'è sempre stato.
Alla mia famiglia.
A me stessa.
Agli angeli che ho in cielo.
A chi ha creduto in me fin dall'inizio.
E fino alla fine.

ABSTRACT IN LINGUA ITALIANA

La presente tesi mira ad analizzare le principali teorie per l'apprendimento di una lingua straniera e, la didattica utilizzata nel corso degli anni, dalle metodologie più antiche alle più moderne ed innovative, come per esempio l'apprendimento di una lingua nel contesto teatrale, l'utilizzo dei siti internet o l'applicazione Spotify per apprendere una lingua in autonomia grazie ai Podcast. Sono osservate le principali leggi italiane ed europee che favoriscono l'apprendimento di una lingua straniera nel contesto italiano. Successivamente, viene presentata la frase negativa ed interrogativa in italiano e, nella lingua francese, redigendo un confronto tra le due lingue. La parte finale, prevede l'analisi della metodologia induttiva e la presentazione di una proposta di un'Unità Didattica sulla frase negativa ed interrogativa in lingua francese, le quali sono state proposte e somministrate a degli studenti di un Istituto Secondario di Secondo grado della Saccisica, così da poter verificare se l'apprendimento di una lingua straniera possa essere favorito dall'utilizzo del metodo induttivo o se crea delle ulteriori difficoltà agli studenti.

ABSTRACT IN LINGUA FRANCESE

Ce mémoire vise à analyser les principales théories de l'apprentissage d'une langue étrangère.

En second lieu, seront présentées les approches utilisées en didactique de langue étrangère des plus anciennes aux plus modernes et innovantes, comme par exemple l'apprentissage d'une langue dans un contexte théâtral, l'utilisation de sites Internet ou de l'application Spotify pour apprendre les langues d'une manière plus autonome et plus motivante grâce à des Podcasts.

De plus, seront analysées les principales lois européennes et italiennes qui favorisent l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte scolaire italien.

Ensuite, nous aborderons l'analyse de la phrase négative et interrogative en italien et en français pour permettre une comparaison entre les deux langues.

La dernière partie comprend une étude de la méthode inductive et la présentation d'une proposition d'unité d'enseignement sur la phrase négative et interrogative en français, qui ont été proposées et administrées aux élèves d'un lycée de la Vénétie. Le but est de vérifier si l'apprentissage d'une langue étrangère peut être favorisé par la méthode inductive ou si elle crée des difficultés supplémentaires aux élèves.

<u>ABSTRACT TESI IN LINGUA ITALIANA.....</u>	<u>i</u>
<u>ABSTRACT TESI IN LINGUA FRANCESE.....</u>	<u>iii</u>
<u>INDICE.....</u>	<u>v</u>
<u>INTRODUZIONE.....</u>	<u>1</u>
<u>LE PRINCIPALI TEORIE E METODOLOGIE DELL’INSEGNAMNETO LINGUISTICO.....</u>	<u>3</u>
I. Analisi e osservazioni sull’acquisizione linguistica.....	5
1.1 Le principali teorie sull’acquisizione linguistica.....	5
1.1.1 Behaviorismo o teoria comportamentista.....	6
1.1.2 Teoria dello. Sviluppo cognitivo: Piaget.....	9
1.1.3 Teoria dell’apprendimento sociale.....	10
1.1.4 Grammatica universale e teoria innatista.....	11
1.1.5 Language Acquisition Support System – LASS.....	12
1.2 Le cinque ipotesi di Krashen.....	12
1.3 L’apprendimento del linguaggio secondo Montessori.....	14
1.4 Differenza tra L1, L2, LS e LE.....	15
1.5 Fattori che influenzano l’apprendimento di una lingua ed il ruolo del docente.....	16
1.5.1 Il ruolo del docente.....	17
1.5.2 Gli strumenti per l’osservazione: valutazione, verifica e griglie.....	17
Conclusione.....	18
II. Méthodologies et réflexions sur l’apprentissage d’une langue étranger.....	21
2.1 Le panorama institutionnel.....	21
2.1.1 Le traité de Maastricht et le CECR.....	24
2.2 Le contexte mondial actuel.....	27
2.2.1 Plurilinguisme et multilinguisme.....	28
2.2.2 Les approches plurielles.....	29

2.3 Education begins with language ou l'éducation aux langues.....	33
2.4 Les mots BICS et CALP et la méthodologie CLIL ou EMILE.....	35
2.4.1 Le programme CLIL ou EMILE en France et en Italie.....	38
2.5 Les approches didactiques classiques.....	39
2.6 La moderne didactique des langues.....	41
2.6.1 La classe inversée.....	42
2.6.2 L'apprentissage coopératif et le tutorat.....	44
2.6.3 L'apprentissage par les tâches: Task Based Language Teaching (TBLT)..	47
2.6.4 L'utilisation de la dimension ludique.....	48
2.6.5 La langue au théâtre: Glottodrama.....	50
2.7 Les technologies dans l'enseignement et dans l'enseignement de langues étrangères.....	52
2.7.1 Les aspects positifs de la technologie.....	53
2.7.2 Les aspects négatifs de l'utilisation des technologies.....	56
2.7.3 L'apprentissage avec le Tableau Blanc Interactif.....	58
2.8 Apprendre le français ou une LE à l'ère du numérique.....	59
2.8.1 Apprendre le français avec TV5MONDE.....	61
2.8.2 Français facile.....	64
2.8.3 Le point du FLE.....	67
2.8.4 Non parlo francese.....	69
2.8.5 Parlez-vous français?.....	70
2.8.6 Tandem.....	71
2.9 Apprendre avec le Podcast.....	72
Conclusion.....	73
<u>LA NEGAZIONE IN ITALIANO ED IN FRANCESE.....</u>	<u>75</u>
III. La frase negativa ed interrogativa in italiano ed in francese.....	77
3.1 La grammatica.....	77
3.1.1 La sintassi, la morfologia e la fonologia.....	79
3.2 Introduzione alla frase negativa.....	80
3.2.1 La frase negativa in italiano ed in francese.....	81
3.2.2 La negazione in italiano.....	82

3.2.3 La negazione in francese.....	84
3.3 La frase interrogativa.....	91
3.3.1 La frase interrogativa in italiano.....	92
3.3.2 La frase interrogativa in francese.....	95
Conclusione.....	100
<u>ANALISI DELL'UD E PROPOSTA DI UN'UNITÀ DI APPRENDIMENTO...101</u>	
IV. Studio dell'Unità Didattica.....	103
4.1 L'Unità Didattica.....	103
4.1.1 L'UD di Giovanni Freddi.....	106
4.2 La creazione di una Unità di Apprendimento.....	107
4.2.1 La fase di Motivazione.....	108
4.2.2 La fase di Globalità.....	111
4.2.3 La fase d'Analisi.....	113
4.2.4 La fase di Sintesi.....	114
4.3 Metodo deduttivo e induttivo a confronto.....	116
4.4 Creazione di un'UdA sulla frase negativa in francese come lingua straniera.....	119
4.4.1 Risultati riscontrati.....	130
4.4.2 Commenti degli studenti.....	130
4.5 Proposta UdA sulla frase interrogativa in francese come lingua straniera.....	131
4.5.1 Risultati riscontrati e commenti degli studenti.....	144
4.6 UD relativa alla frase negativa ed interrogativa in francese come lingua straniera: metodo deduttivo	144
4.6.1 La frase negativa in francese con il metodo deduttivo.....	145
4.6.2 La frase interrogativa in francese con il metodo deduttivo.....	146
Conclusione.....	147
<u>CONCLUSIONI.....</u>	<u>149</u>
<u>RINGRAZIAMENTI.....</u>	<u>151</u>
<u>BIBLIOGRAFIA.....</u>	<u>153</u>
<u>SITOGRAFIA.....</u>	<u>161</u>

INTRODUZIONE

L'avvento degli studi sull'apprendimento linguistico ha condotto a nuovi scenari e nuove prospettive in molte aree. Tra queste troviamo l'ambito dell'Istruzione che ha permesso di trasformare le pratiche didattiche così da renderle più vicine ai bisogni dell'apprendente. Gli studi sull'apprendimento linguistico hanno come obiettivo quello di migliorare ed osservare come avviene il processo di acquisizione linguistica nei bambini ma anche negli adulti, sia essa lingua madre o una lingua straniera. Nella presente tesi, si propone l'osservazione e l'analisi delle principali teorie del linguaggio, ponendo l'attenzione sulle metodologie didattiche più classiche e quelle più moderne le quali, molto spesso, sfruttano le nuove tecnologie all'interno del contesto classe. Quest'ultime verranno analizzate sia con uno sguardo positivo sia negativo così da vedere sia i vantaggi che gli svantaggi dell'utilizzo delle tecnologie in didattica.

Questa tesi nasce dalla ricerca in ambito didattico in quanto, si cerca di adattare le metodologie già esistenti, integrandole con il progresso in campo psicologico e tecnologico permettendo agli apprendenti di facilitare l'acquisizione del linguaggio, seguendo anche le direttive dell'Unione Europea e del Ministero dell'Istruzione e del Merito in Italia. Le nuove metodologie didattiche puntano alla riflessione linguistica e, quest'ultima potrebbe essere la chiave per facilitare l'acquisizione.

L'obiettivo principale di questo elaborato risulta quindi essere l'analisi delle nuove metodologie didattiche rispetto a quelle più classiche, già in uso da diversi decenni. Al fine di raggiungere questo obiettivo, vengono analizzati diversi studi in ambito glottodidattico, psicologico, neurologico e didattico così da proporre una Unità di Apprendimento in francese come lingua straniera, sfruttando i progressi che ci sono stati nel corso di questo secolo e del secolo precedente. Tutto questo è reso possibile grazie anche all'esperienza maturata durante il mio percorso di studio e, durante l'affiancamento pomeridiano nello svolgimento dei compiti a ragazzi di diverse età. Gli insegnamenti appresi durante i corsi di Didattica dell'Italiano come L1, L2 o LS, Psicologia cognitiva e dello sviluppo, Pedagogia e Didattica dell'Inclusione, il modulo teorico della lingua francese, mi hanno permesso di conoscere quali siano le teorie e le metodologie principali sul linguaggio, ma soprattutto, la creazione di una Unità di Apprendimento che sfrutta la metodologia induttiva ovvero, la riflessione linguistica e non l'apprendimento solo della regola grammaticale presentata dal libro e dal docente.

Questa tesi è strutturata in quattro parti principali. Nella prima parte, vengono presentate le principali teorie del linguaggio, la differenza tra L1, L2, LS e LE, osservando anche il ruolo attivo del docente all'interno della classe il quale, deve rispettare il naturale ordine di acquisizione linguistica. Questo significa che l'acquisizione linguistica, anche in una lingua straniera, avviene gradualmente e solo dopo aver acquisito le componenti base della lingua. Il docente deve anche assicurarsi di creare un ambiente positivo che favorisca l'apprendimento per tutti gli studenti.

La seconda parte è dedicata all'analisi del contesto legislativo italiano, nel momento in cui è stata introdotta una Lingua Straniera nelle scuole italiane, ma anche della promozione linguistica europea. In questi anni, l'Unione Europea ha cercato di uniformare il contesto legislativo in materia di apprendimento delle lingue straniere introducendo anche il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue così da avere dei livelli linguistici identificabili in tutti i paesi europei e non solo. Verranno analizzate le metodologie classiche e, le più moderne, le quali tengono conto del nuovo contesto plurilingue e multiculturale presente nelle scuole italiane ed europee, l'avvento delle tecnologie e degli apparecchi tecnologici nella vita degli studenti e nel contesto classe. Uno sguardo particolare è rivolto al francese come lingua straniera, osservando le metodologie didattiche utilizzate ed i siti Internet presenti in rete per permettere l'apprendimento, in autonomia, del francese come lingua straniera in studenti italofoni.

La terza parte, presenta una panoramica delle principali costruzioni negative ed interrogative della lingua italiana e della lingua francese, ponendo anche un confronto tra le due lingue romanze.

Infine, la quarta parte, analizza la differenza tra metodo deduttivo e metodo induttivo, proponendo la creazione di una Unità di Apprendimento (UdA) con il metodo induttivo. Essa è completa in tutte le sue parti così da poter essere osservata nel suo insieme. L'Unità di Apprendimento inerente allo studio della frase negativa ed interrogativa in francese come lingua straniera è stata creata per studenti italofoni di livello A1/A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER). La proposta di UdA è stata sperimentata durante il mio tirocinio curriculare così da raccogliere un feedback da parte degli studenti sull'utilizzo di questa metodologia in un contesto di apprendimento come la scuola italiana.

**LE PRINCIPALI TEORIE E METODOLOGIE
DELL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO**

I.

Analisi e osservazioni sull'acquisizione linguistica

In questo capitolo verranno affrontate e analizzate le principali teorie per l'apprendimento del linguaggio, il ruolo del docente ed i modi per osservare l'acquisizione delle nozioni da parte dello studente. Verrà affrontato il processo di apprendimento ed acquisizione della lingua utilizzando la teoria di Krashen.

Inoltre, si parlerà della differenza tra L1, L2, LS e LE ed il ruolo del docente all'interno della classe, dunque, in un contesto d'apprendimento.

Infine, si parlerà della differenza tra valutazione e verifica ed il compito che questi due strumenti hanno all'interno dell'ambiente scolastico. Si porrà l'attenzione anche alla fase di autovalutazione in quanto, negli ultimi anni, si cerca di favorire il giudizio critico da parte degli studenti in modo da intervenire, il più velocemente possibile, nel caso di lacune o difficoltà d'apprendimento linguistico.

1.1 Le principali teorie sull'acquisizione linguistica

L'osservazione del comportamento comunicativo riveste un ruolo importante nel periodo infantile ma anche nella fase in cui l'apprendente sta imparando una nuova lingua. Infatti, molti studiosi sono d'accordo con il fatto che l'ambiente circostante possa favorire o rallentare l'apprendimento e l'acquisizione di un idioma. Già nel corso dei primi mesi di vita i bambini cercano di interagire con le persone che sono presenti quotidianamente nella loro vita, osservando i loro comportamenti e cercando di dare una risposta anche con comportamenti di tipo non verbale come attraverso l'uso dei gesti. Gli adulti presenti nel loro contesto diventano quindi dei punti di riferimento, sono dei modelli da imitare. Crescendo, aumenta anche il vocabolario e, dal semplice accostamento di suoni e vocaboli, i bambini riescono a produrre dei semplici enunciati che, a loro volta, diventeranno sempre più complessi. Imparano poi a conversare parlando spesso di cose che stanno facendo nel momento in cui avviene il racconto. Infine, nell'età scolare, riescono a produrre delle conversazioni sempre più complesse. Riescono a

parlare di cose che hanno svolto o sono successe in un passato recente e, le collocano in una linea del tempo immaginaria (Shaffer, D.R. & Kipp, K., 2015).

Proprio per riuscire a comprendere le diverse fasi dell'apprendimento e dell'acquisizione linguistica, lungo il corso del Novecento, sono state ideate le principali teorie che vengono studiate e, considerate come valide, ancora oggi. Tra queste teorie troviamo la teoria comportamentista, la teoria cognitivista, la teoria dell'approccio sociale e la teoria innatista.

1.1.1 Behaviorismo o teoria comportamentista

La teoria comportamentista è stata ideata e sviluppata inizialmente da Pavlov (1927) e poi da Skinner (1940).

Pavlov era un neurofisiologo russo il quale, attraverso un esperimento in cui deviò il condotto salivare del cane (1927), studiò la sua salivazione nel momento in cui venivano presentati degli stimoli. Per stimoli si intendono tutti quegli elementi che comportano una reazione da parte dell'essere umano o dell'animale. Analizzando il suo esperimento si può dedurre che uno stimolo, inizialmente neutro, cioè che non evocava nessuna risposta, nel momento in cui viene associato ad uno stimolo incondizionato permette di dare una risposta condizionata. Per fare un esempio, nel caso in cui una persona sente il profumo della brioche ma non l'ha mai mangiata, lo stimolo cioè il profumo, non evocherà nessuna risposta. Nel momento in cui la brioche viene assaggiata e piace, quando la persona sentirà il profumo di brioche produrrà salivazione. Lo stimolo che prima non evocava nessun tipo di risposta ora provoca una risposta condizionata.

Invece, lo stimolo incondizionato identifica una risposta non controllata, involontaria che viene messa in atto tutte le volte in cui viene presentato lo stimolo. Attraverso il suo esperimento lo studioso osserva che nel momento in cui arriva la carne in polvere il cane produce saliva. Successivamente, fa precedere l'arrivo della carne da un suono e, vide che il cane inizia a salivare prima dell'arrivo della carne, anche solo udendo il suono. Il suono precedentemente non evocava nessuna reazione, quindi, era uno stimolo neutro poi, presentandosi prima dell'arrivo della carne, diventa uno stimolo condizionato poiché evoca una risposta. Il cane aveva capito ed associato che il suono precede l'arrivo della carne, quindi, la salivazione involontariamente aumenta. Questo

processo viene chiamato condizionamento rispondente e, possono essere incluse tutte quelle risposte che sono legate a degli aspetti fisiologici derivanti per esempio, dalla gioia, dalla paura che, come risposta, provocano l'aumento della sudorazione.

La sua teoria si differenzia da quella di Skinner (1940), il quale ci parla di condizionamento operante. Per condizionamento operante si intende quel comportamento messo in atto da un soggetto dopo aver ricevuto un rinforzo. Lo studioso ci spiega questa teoria grazie all'esperimento da lui ideato ovvero, la Skinner box.

“This apparatus basically consists of a chamber with light bulbs and speakers mounted on the walls in order to provide visual and auditory stimuli [...] connected to a magazine or hopper, which can deliver food pellets; and a metal grid floor, which can deliver mild electric foot shocks. In a standard operant conditioning chamber for rodents, the chamber also has a lever protruding from the wall, which can be depressed [...]. Depending on the contingencies or relationships programmed by the experimenter, lever-press responding can result in either the delivery of food (i.e., positive reinforcement) or the removal or prevention of shock (i.e., negative reinforcement), as well as in the delivery of shock (i.e., positive punishment) or the removal or prevention of food (i.e., negative punishment). The audiovisual stimuli can serve as discriminative stimuli, signaling to the animal the opportunity to respond in order to obtain the desired outcome [...]” (Pineño O., 2014)¹

Grazie a questo esperimento, ideato da Skinner, si può capire come l'utilizzo del rinforzo fa sì che in futuro l'azione possa essere ripetuta più spesso in quanto, l'apprendente capisce che dopo aver compiuto quell'atto, davanti ad un determinato stimolo, riceve una ricompensa. Osservando i risultati ottenuti dal test, è stato possibile vedere che ogni comportamento messo in atto da qualcuno, dipende molto dal tipo di risposta che le persone avevano ricevuto in passato, compiendo la stessa azione. Se ad una determinata azione segue un rinforzo sarà più probabile che questa in futuro si ripeterà mentre, se segue una punizione o non attenzione, tenderà a diminuire.

Gli stimoli hanno come risposta dei comportamenti ai quali segue una conseguenza. Le conseguenze a degli stimoli possono essere diverse e sono:

- il rinforzo, il quale andrà ad agire sul comportamento che si vuole far aumentare ma, anche su ciò che si vuole far diminuire. Questo significa che il rinforzo sarà di tipo positivo nel momento in cui si aggiunge uno stimolo. Ad esempio, al

¹ Pineño O., 2014, ArduiPod Box: A low-cost and open-source Skinner box using an iPod Touch and an Arduino microcontroller, *Behav Res* 46, pp. 196–205, <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0367-5>

bambino che pronuncia o scrive correttamente una parola il docente lo gratifica con la parola “bravo” o incolla una stellina sul quaderno. Allora, sarà più probabile che in futuro l’apprendente cercherà di mettersi in gioco pronunciando o scrivendo le parole. Al contrario, un rinforzo di tipo negativo avviene nel momento in cui viene tolto lo stimolo avversivo, ad esempio, se in quel momento svolgere la verifica fa star male il bambino ed il docente la toglie, ha creato un rinforzo di tipo negativo poiché, ha tolto l’elemento che in quel momento lo faceva stare male. Allo stesso tempo però, è probabile che in futuro il compito sia ancora uno stimolo avversivo in quanto, il docente ha rinforzato in modo negativo un comportamento;

- la punizione avviene nel momento in cui si toglie al bambino quello che per lui era un elemento positivo o viene rimproverato. Per fare un esempio, nel momento in cui avviene un comportamento sbagliato e, viene tolto il gioco preferito, in questo caso si parla di punizione;
- l’estinzione avviene nel momento in cui non si riceve un rinforzo di tipo positivo. Il comportamento, in seguito allo stimolo, diminuirà in modo naturale, tanto da estinguersi. Questo perché il bambino non ha ricevuto nessun tipo di riscontro.

Grazie all’esperimento della Skinner box (1940) lo studioso riflette anche sull’acquisizione del linguaggio osservando che l’azione messa in atto dal rinforzo riveste un ruolo chiave nell’apprendimento linguistico. Questo significa che l’apprendimento e la produzione linguistica sono favoriti ed aumentano, nel momento in cui, viene rinforzato l’eloquio dell’apprendente. Nel caso di un bambino, nel momento in cui inizia a pronunciare i suoi primi suoni, sarà importante che venga rinforzato e, incentivato a produrli. L’adulto ha il compito di ripetere nel modo corretto le parole. In questo modo, il bambino tende a modellare sempre di più il suo linguaggio per renderlo simile a quello dell’adulto. Ecco, quindi, che il rinforzo riveste un ruolo centrale nell’apprendimento linguistico in quanto, favorisce lo sviluppo del linguaggio.

1.1.2 Teoria dello sviluppo cognitivo: Piaget

Piaget (1947) si occupa dello sviluppo cognitivo del bambino. Lui osservò che esistono delle tappe, chiamate anche stadi, sono fissi, si succedono con ordine e, ciascuno presenta delle caratteristiche diverse. Lo studioso suddivide lo sviluppo cognitivo in quattro tappe, presenti in tutte le persone e, sono:

- **Senso motorio: 0-24 mesi.** L'interazione con l'ambiente esterno e circostante avviene fin dalla nascita anche se, sono principalmente dovute a dei bisogni o dei riflessi come, per esempio, il riflesso di suzione cioè quel riflesso innato che un bambino possiede fin dalla nascita ovvero, quello di succhiare dal seno materno o dal biberon. Con il passare dei mesi il bambino risponde agli stimoli del mondo circostante. Diventa sempre meno un soggetto passivo in quanto, incuriosito dal mondo circostante, diventa un soggetto sempre più attivo.
- **Pre-operatorio: 2-7 anni.** In questa fase il bambino utilizza il linguaggio come modalità per rappresentarsi in modo astratto al mondo circostante. Iniziano a dare un nome agli oggetti anche se non sono presenti. Si presentano le prime abilità logiche e di fantasia. Questo stadio è caratterizzato da tre importanti conquiste del bambino ovvero l'imitazione, il gioco simbolico ed il linguaggio. Nonostante queste prime conquiste il pensiero del bambino comunque risulta essere egocentrico cioè, riesce a vedere il mondo circostante soltanto come lo conosce lui.
- **Operazioni concrete: 7-12 anni.** Siamo nella fase dell'educazione scolastica ed i bambini iniziano a svolgere attività più astratte e sempre più complesse. Questo significa che anche il loro linguaggio subirà dei cambiamenti e, l'eloquio, sarà sempre più strutturato, con un vocabolario più ampio.
- **Operazioni formali dai 12 anni.** I bambini iniziano ad avere dei propri pensieri, immaginano il futuro, riescono a svolgere attività di problem solving, riuscendo a risolvere problemi sempre più complessi. L'adolescente riesce a fare delle ipotesi, valuta e trova anche delle soluzioni.

(Shaffer, D.R. & Kipp, K.,2015)

Secondo i suoi studi lo sviluppo cognitivo avviene nel momento in cui c'è un livello di discrepanza ottimale quindi, il bambino impara per assimilazione o per accomodamento. Nella fase di assimilazione si osserva che, ciò che il bambino vede o sente, lo ingloba nelle strutture che già possiede mentre, l'accomodamento avviene nel momento in cui si crea un disequilibrio e, vengono modificati gli schemi per riorganizzare ciò che già conosce. Ad esempio, un bambino che vede solo il cane come animale, ha assimilato che tutti gli animali con quelle precise caratteristiche sono dei cani. Nel momento in cui vede un cavallo prova ad assimilare il cavallo nella categoria cane ma non ci riesce. Il cavallo ha delle caratteristiche simili ma, anche diverse in quanto è più alto, ha gli zoccoli quindi, il bambino accomoda il cavallo in una nuova categoria. Secondo Piaget allora il bambino osserva, ascolta, cerca di utilizzare le informazioni recepite per comunicare ed impara attraverso delle operazioni di accomodamento e assimilazione.

1.1.3 Teoria dell'apprendimento sociale

Verso la fine del Novecento vengono eseguiti degli studi sul comportamento delle persone a seconda di ciò che pensano di loro stesse. Il primo ad analizzare l'apprendimento in un contesto sociale fu Bandura. Lo studioso evidenzia come: “[...] i bambini imparano in un ambiente sociale e spesso imitano il comportamento degli altri, questo processo è noto come teoria dell'apprendimento sociale [...]” (Fiore, 2018)². Analizzando queste sue parole possiamo capire quanto per lui sia rilevante l'imitazione e l'osservazione in una fase di apprendimento. L'apprendente, nel nostro caso il bambino, impara ed acquisisce il linguaggio osservando l'adulto ed imitandolo. Inoltre, Bandura eseguì degli studi anche sull'autoefficacia “People after judgements of their efficacy on the basis of direct mastery experiences; social comparisons through vicarious influences; inferences from bodily states; and various forms of social persuasion [...]” (Bandura, 1986, p.9)³. Il comportamento allora è influenzato da ciò che le persone sono in grado di fare ma anche da ciò che pensano di saper fare e questo viene modificato a seconda delle

² Fiore F., 12 aprile 2018, Albert Bandura, la teoria dell'apprendimento sociale e il concetto di autoefficacia, State of Mind, <https://www.stateofmind.it/2018/04/albert-bandura-psicologia/>. Ultima consultazione 20 giugno.

³ Bandura, 1986: *The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory*, p. 9. ultima consultazione 21 giugno 2024

proprie esperienze, da ciò che una persona vede accadere agli altri, dallo stato d'animo e da ciò che gli altri pensano di quella persona.

1.1.4 Grammatica universale e teoria innatista

Osservando il modo in cui i bambini iniziano a parlare, Chomsky pensa ad una Grammatica Universale (1965), o grammatica generativa. La definisce come una competenza innata che i parlanti nativi possiedono della propria lingua. Quando si apprende il linguaggio ci sono sezioni del discorso che vengono insegnate a scuola come, la coniugazione dei verbi. Invece, altre vengono imparate in autonomia come, per esempio, l'utilizzo dei pronomi riflessivi. Osserva che non vengono apprese solo parole e nemmeno solo le strutture grammaticali ma, entrambe. I bambini riescono ad imparare il linguaggio se vengono esposti a degli stimoli però, gli animali, anche se esposti a degli stimoli non riescono a parlare. Questo significa che apprendere una lingua è una caratteristica solo di noi esseri umani. Siamo biologicamente programmati per apprendere il linguaggio. Ecco perché Chomsky (1965) ci parla di un bagaglio di conoscenze innate per l'acquisizione del linguaggio (*Language Acquisition Device – LAD*) che servono per apprendere tutte le lingue, è una Grammatica Universale presente in tutti gli idiomi. Secondo lo studioso, l'acquisizione non avviene per imitazione ma, attraverso l'utilizzo di competenze innate. Le persone possiedono un "cassetto" dove sono presenti le strutture sintattiche per far in modo che avvenga l'acquisizione della lingua. I bambini iniziano a formare delle frasi nella loro lingua madre, riusciranno quindi a produrre degli enunciati validi ma, difficilmente saranno in grado di spiegare la categoria grammaticale o la regola che hanno usato. Visto che nel mondo ci sono molti idiomi diversi tra loro, significa che la Grammatica Universale è formata da degli elementi essenziali che si ripresentano in tutte le lingue. Questo porta il parlante a costruire una grammatica mentale per tutte le lingue che conosce.

1.1.5 Language Acquisition Support System - LASS

Se Chomsky ci presenta la nozione di LAD ovvero l'idea della Grammatica Universale, Bruner ci parla della nozione di LASS ovvero Language Acquisition Support System (Bruner, 1983). Bruner con questa definizione cerca di spiegare il sistema che sta alla base dell'apprendimento di una lingua ovvero, il sistema scolastico nel senso più completo del termine ma, anche la famiglia. Quest'ultima, ancora una volta, svolge un ruolo importante nell'acquisizione della lingua e nel funzionamento del sistema linguistico. Analizzando la parola *Support* vediamo che “*affida al LAD il compito di acquisire e al docente [...] il compito di sostenere il LAD – quindi di offrire input da osservare*” (Balboni, 2008, p.69)⁴.

Il ruolo del docente allora è rilevante in quanto permette agli apprendenti di osservare, riflettere, attuare delle ipotesi per poi arrivare ad un risultato finale. Si deve arrivare ad una riflessione sulla lingua attraverso la modalità induttiva, la quale si contrappone all'insegnamento della sola grammatica. Questo tema verrà affrontato nei capitoli successivi.

1.2 Le cinque ipotesi di Krashen

Nel momento in cui si acquisisce una lingua vengono attivati diversi processi e, uno studioso che si è occupato di analizzare questi fattori fu Krashen (1985). Krashen fu l'ideatore di cinque principi per l'apprendimento di una lingua seconda. Tra questi principi troviamo: l'ordine naturale, l'apprendimento è diverso dall'acquisizione, il filtro affettivo, l'input “i+1” ed il monitor.

Krashen innanzitutto identifica l'esistenza di un ordine nell'acquisizione delle strutture. Nel momento in cui si va ad imparare una lingua, si imparano prima le cose più semplici e, successivamente quelle più complesse, anche in base alla frequenza d'uso. Le informazioni, nel momento in cui vengono presentate all'apprendente, devono avere delle caratteristiche di tipo “i+1”. Dove “i” è ciò che già conosce, *intake*, ovvero quella competenza che è già in suo possesso e “+1” rappresenta quello che riesce ad apprendere.

⁴ Balboni, E., P., 2008 *Fare Educazione Linguistica – attività didattiche per Italiano L1 e L2 lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università, p. 69

Ciò che riesce ad apprendere è ad un livello leggermente più complesso ma non troppo. L'input cioè l'informazione data deve essere comprensibile, collocandola secondo l'ordine "i+1". Il messaggio deve contenere tutte le informazioni necessarie per rendere i nuovi elementi comprensibili. Si crea allora una catena tra ciò che l'apprendente già conosce ed è sedimentato nella memoria a lungo termine e, l'informazione nuova che l'apprendente deve imparare. Il bagaglio in suo possesso deve essere sufficientemente ampio per arrivare a comprendere l'informazione nuova altrimenti, non si raggiungerà il risultato desiderato. Evidenzia poi la differenza tra apprendimento ed acquisizione (Krashen, 1965). Comunemente questi due termini vengono usati come sinonimi ma, in glottodidattica, rappresentano due processi diversi. L'apprendimento è meno spontaneo e si concentra maggiormente sulla forma e sulla struttura, è molto legato all'ambiente scolastico mentre l'acquisizione è più spontanea e più efficace in quanto, avviene a livello inconscio.

Viene analizzata anche l'importanza del filtro affettivo ovvero i fattori interni o esterni che intervengono nell'apprendimento di una lingua. Possono essere positivi o negativi a seconda delle situazioni. Nel caso in cui, ci troviamo di fronte ad un filtro affettivo di tipo negativo, dato dall'ansia, dalla paura delle brutte figure dobbiamo necessariamente cercare di abbassarlo cercando di aumentare la componente positiva. Possiamo dire che il filtro affettivo influenza molto la motivazione e l'apprendimento dello studente.

Ultimo, ma non per importanza, lo studioso statunitense analizza anche il ruolo del "monitor" ovvero, la capacità dell'apprendente di controllare la grammatica e la correttezza lessicale quando parla in una lingua straniera. La correttezza grammaticale viene indicata con il termine "*accuracy*". Nel momento in cui si passa all'eloquio, lo studente deve essere in grado di produrre delle frasi che, a livello grammaticale, siano corrette ma, anche a livello lessicale. Deve saper utilizzare un lessico appropriato a seconda della situazione in cui si trova.

1.3 L'apprendimento del linguaggio secondo Montessori

Nonostante il periodo storico in cui Montessori visse, ovvero a cavallo tra il XIX secolo ed il XX secolo, riuscì ad avere un'idea molto moderna rispetto all'apprendimento linguistico in quanto, sostiene che è necessario: *“imparare molte lingue [...] per meglio comunicare con uomini di altri paesi per raggiungere una più stretta relazione tra i popoli”* (Montessori, 2004, p.89)⁵. La studiosa si rese conto dell'importanza di quello che oggi chiamiamo plurilinguismo, cioè quella capacità che possiede un individuo di riuscire a padroneggiare più idiomi, oltre alla propria lingua madre. Tutto questo oggi ci sembra scontato in quanto, molti di noi, sono abituati a parlare più lingue anche se due persone si trovano in due luoghi del mondo distanti tra loro ma, non è sempre stato così. Montessori analizza i vari stimoli che conducono il bambino allo sviluppo della capacità di comunicare insistendo molto sull'ambiente circostante.

L'apprendimento del linguaggio, secondo la studiosa, avviene in un modo molto simile in tutti i bambini del mondo. Un ruolo molto importante per l'apprendimento lo svolge l'ambiente circostante in cui il bambino vive. Questo significa che il bambino costruisce il proprio io, il proprio essere, a partire dal contesto, presentando dunque delle caratteristiche di tipo assorbente. Il bambino riesce a fare proprie le abitudini che vede quotidianamente nel suo contesto ma, anche la lingua che sente parlare quotidianamente. Allo stesso tempo, l'individuo, come singolo, deve essere valorizzato nella sua unicità cercando di favorire il talento di ogni persona. L'ambiente scolastico svolge un ruolo importante in quanto, deve favorire la comunicazione. Il bambino deve arricchirsi a livello lessicale, deve fare in modo che le lingue siano il patrimonio da condividere con le generazioni future e anche con gli altri esseri umani. Ecco che Montessori suggerisce che l'ambiente circostante deve essere ricco di materiali stimolanti per gli apprendenti, devono anche poter svolgere delle attività di tipo pratico.

Ultimo ma, non per importanza, il docente svolge un ruolo molto importante in quanto, non deve portare alla semplificazione ma, all'insegnamento dell'uso corretto della lingua cercando sempre più di valorizzare l'individuo e la lingua che utilizza per la comunicazione. Il docente deve essere formato sia nella lingua madre ma, anche in L2 o LS poiché deve favorire l'apprendimento linguistico in un contesto immersivo.

⁵ Montessori M. (2004), Educazione e pace, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, p. 89

1.4 Differenza tra L1, L2, LS e LE

Con queste sigle si indica la differenza tra i vari ambiti e contesti d'utilizzo delle lingue.

Per *L1* si intende la lingua madre ovvero, la lingua imparata fin dalla nascita e, presente nel contesto di utilizzo. È la lingua nazionale, la lingua materna.

Con *L2* si identifica la lingua non nativa che viene studiata in un altro paese ovvero quella lingua non materna che viene appresa successivamente ed è presente nel contesto d'utilizzo. L'esposizione alla lingua sarà totale, l'apprendimento sarà più veloce ed il docente è una guida, ma non l'unico modello da seguire.

Con *LS* viene indicata la lingua straniera cioè la lingua non presente nel territorio in cui viene studiata, sono le lingue che vengono apprese per esempio a scuola, l'esposizione è solo parziale ed i docenti sono l'unico modello da seguire e l'unica fonte di input.

La differenza tra *L2* e *LS* sta allora nel contesto che, nel caso della *LS*, non è presente.

La *LE*, definita anche nella letteratura internazionale come *heritage language*, *community language*, *family language*, è la lingua della comunità d'origine ovvero, quelle comunità presenti nelle varie parti del mondo che hanno mantenuto la loro lingua materna. Questa lingua viene appresa poi dai figli e dai nipoti. Non può essere definita lingua seconda in quanto, non è presente al di fuori della comunità dove viene parlata. Spesso, la lingua viene conservata come si presentava nel momento in cui la comunità si è insediata. Tutto ciò risulta essere un limite in quanto, la lingua è destinata a mutare nel tempo e, nello spazio. Proprio per questo, i sociolinguisti, hanno identificato tre tipi di varietà linguistiche cioè:

- *varietà diatopica*: indica la variazione linguistica in base al luogo geografico dove la lingua viene parlata;
- *varietà diacronica*: ovvero la variazione linguistica lungo il corso degli anni. La lingua nel tempo è destinata a mutare;
- *variazione diastratica*: indica la varietà della lingua utilizzata in base all'estrazione sociale del parlante. Un parlante colto avrà un eloquio diverso rispetto ad un parlante con un livello d'istruzione molto basso.

Osservando questi tre tipi di varietà possiamo capire come la lingua non rimane immutata nel corso del tempo ma subisce delle influenze e delle mutazioni.

1.5 Fattori che influenzano l'apprendimento di una lingua ed il ruolo del docente

Grazie anche agli studi di Krashen (1985) possiamo affermare che l'apprendimento linguistico è influenzato da diversi fattori sia interni alla persona ma, anche esterni cioè che riguardano l'ambiente circostante. La motivazione è centrale nella fase di apprendimento in quanto, se un apprendente è motivato riuscirà più facilmente ad acquisire la lingua. Essa può essere strettamente legata alla persona, ma può essere legata anche alla situazione, al contesto. Per esempio, un fattore interno potrebbe essere quanto ad una persona piace la lingua che sta imparando mentre, un fattore esterno potrebbe essere il rumore presente nell'ambiente circostante che riduce notevolmente la comprensione. Per apprendere una lingua, sia essa lingua madre, L2 o LS, la quantità e la qualità dell'input sono rilevanti. Questo significa che, una persona sottoposta a troppi input farà più fatica ad apprendere ma, allo stesso tempo, un input di qualità molto bassa poiché l'apprendente proviene da una situazione svantaggiata non darà un risultato positivo. Inoltre, la frequenza con la quale la persona è sottoposta all'input svolge un ruolo chiave in quanto, se l'apprendente è esposto a input linguistici solo in poche situazioni, difficilmente riuscirà a creare un proprio repertorio linguistico questo perché l'esposizione non è stata sufficiente. Al contrario, se l'apprendente è sottoposto a continui stimoli e, con una frequenza continua, questo faciliterà l'acquisizione della lingua anche in modo più spontaneo e naturale. Ci sono altri fattori che rivestono un ruolo importante come l'età e la motivazione. Per quanto riguarda l'età vediamo che nell'apprendimento di una L2 o una LS l'età riveste un ruolo importante poiché, la mente con il passare degli anni, se non viene allenata, diventa meno elastica quindi, avrà bisogno di più tempo e maggiori stimoli per acquisire la lingua.

Alla luce di questi fattori che influenzano l'apprendimento, gli insegnanti devono cercare di motivare e catturare l'attenzione degli studenti. Devono allora cercare di utilizzare delle strategie per favorire l'apprendimento della lingua sottoponendo l'apprendente a diversi stimoli e con frequenza ripetuta.

1.5.1 Il ruolo del docente

Analizzando la teoria dell'ordine naturale di Krashen si può evincere che il docente ha un ruolo fondamentale nel processo d'apprendimento di una lingua in quanto, deve seguire l'ordine corretto nel momento in cui deve andare a presentare i vari elementi grammaticali di una lingua. Questo significa che deve conoscere ciò che gli studenti hanno già appreso e ciò che in quel momento potranno apprendere. Per fare un esempio, il docente non può presentare agli studenti il congiuntivo se non hanno ancora acquisito il tempo presente dell'indicativo oppure, non potrà spiegare le frasi subordinate se gli studenti faticano ancora a costruire le frasi semplici. Il ruolo del docente nell'apprendimento di una lingua sia essa lingua madre, L1 o LS, sarà anche quello di osservare, di prevedere e di selezionare ciò che gli studenti riusciranno ad imparare.

1.5.2 Gli strumenti per l'osservazione: valutazione, verifica e griglie

Come visto precedentemente il docente deve osservare ed analizzare quelle che sono le competenze in possesso dello studente (D'Odorico, Cassibba, 2001). Deve porsi come un osservatore obiettivo, quindi, deve essere attento nella pianificazione di obiettivi, metodi e tempi, del contesto e delle situazioni. Gli apprendenti andranno osservati individualmente, ma anche in gruppo. Ecco che l'osservazione sarà accurata se si conosce lo studente, la situazione iniziale e se il docente ha chiari quali siano gli obiettivi da raggiungere. Per svolgere il ruolo dell'osservatore il docente ha a disposizione delle griglie dove potranno essere annotati i progressi, in modo tale da riuscire a rilevarli, ma anche per monitorare se il modo in cui si sta lavorando sia efficace. Tra gli strumenti che un docente ha a disposizione per verificare se l'obiettivo è stato raggiunto troviamo anche l'uso di valutazioni e verifiche. Questi due termini, nel contesto d'uso comune spesso, sono usati come sinonimi ma, in ambito didattico, non è così. La verifica è quel momento in cui l'apprendente viene chiamato a dimostrare in quell'istante preciso il suo sapere, è una situazione privilegiata per la "raccolta dei dati". Invece, la valutazione è il momento in cui vengono presi in esame i risultati ottenuti dalle singole verifiche considerando il percorso di crescita dello studente (Serragiotto, 2020).

La valutazione (Serragiotto, 2020) viene divisa in valutazione iniziale, formativa e sommativa. La valutazione iniziale è utile per identificare il livello di partenza dell'apprendente. Nella valutazione formativa, rientrano tutte le verifiche che vengono fatte al termine del modulo o dell'unità didattica stabilita dal docente. Viene definita formativa in quanto, il docente, ha un quadro della situazione dell'apprendente. L'obiettivo è il monitoraggio così da poter intervenire, se necessario. Durante la valutazione formativa il docente può redigere anche una griglia stabilendo dei criteri come: partecipazione, coinvolgimento, collaborazione, autonomia, comprensione, produzione ed interazione (D'Odorico, Cassibba, 2001). Attraverso questa griglia il docente, nel suo ruolo di osservatore, riesce ad annotare i progressi e le difficoltà dello studente in modo tale da intervenire se necessario. Si presenta come un bilancio in itinere, cioè svolto durante i vari moduli o unità didattiche. L'obiettivo è di riuscire a svolgere meglio la sua attività didattica e poterla organizzare a seconda delle necessità degli apprendenti. La valutazione sommativa invece, come si evince dalla parola, viene svolta alla fine del percorso con lo scopo di assegnare un livello finale ad ogni singolo apprendente (Serragiotto, 2016). In questa fase, il docente, non è più in grado di intervenire in quanto, si è giunti alla fine del percorso.

Ultima ma, non per importanza, l'autovalutazione permette all'apprendente di raccogliere, analizzare e riflettere in autonomia sulla sua produzione, sulla sua comprensione, su ciò che è riuscito ad apprendere ed acquisire sulle possibili lacune ed intervenire in autonomia anche prima del momento della verifica da parte del docente.

Conclusion

In questo capitolo sono state affrontate le teorie del linguaggio più conosciute tra le quali abbiamo menzionato gli studi di Krashen, Chomsky, Bruner e Montessori.

Sono state definite le differenze tra L1, L2, LS e LE, prestando attenzione anche al ruolo attivo del docente all'interno della classe in quanto, grazie a degli strumenti come la valutazione e la verifica, è in grado di osservare il progresso o le difficoltà d'apprendimento di ciascun studente. Il docente deve sempre seguire un naturale ordine di acquisizione per la presentazione delle informazioni in quanto, solo in questo modo, lo studente potrà acquisire nuove nozioni.

Inoltre, lo studente dovrà essere un osservatore critico del suo apprendimento per riuscire ad intervenire, anche in autonomia, nel caso in cui si presentino delle difficoltà.

In conclusione, si può affermare che la mente umana lavora seguendo un naturale ordine di acquisizione ed è influenzata dal contesto a cui l'apprendente è esposto. Questo significa che, lungo il corso della storia sono state utilizzate diverse metodologie per favorire l'apprendimento linguistico. Sono state tutte efficaci ed hanno favorito la comunicazione tra le persone o sono state un elenco di nozioni da apprendere in modo sconnesso?

II.

Méthodologies et réflexions sur l'apprentissage d'une langue étrangère:

Dans ce chapitre sera présentée l'introduction de la langue étrangère (*LE*) dans le contexte scolaire italien en considérant le *traité de Maastricht* et le *CECR*.

En second lieu, seront présentées les approches utilisées en didactique des langues étrangères des plus anciennes aux plus modernes en réfléchissant sur les nouveaux contextes multiculturels qui sont présents dans notre société et dans les écoles.

De plus, sera analysé le rôle de la technologie en didactique des langues étrangère avec un point de vue sur les aspects positifs et négatifs de la didactique du numérique. Nous avons pris en considération tous les outils disponibles dans les classes comme, par exemple, la tablette, le Tableau Blanc Interactif et l'ordinateur.

Comme la technologie a renouvelé les modalités pour apprendre des langues, nous avons analysé enfin des sites gratuits pour apprendre le français comme langue étrangère (*FLE*) en mettant l'accent sur l'apprentissage de la phrase négative en français.

2.1 Le panorama institutionnel

Pour commencer, le système scolaire italien a été réformé et uniformisé par la loi Casati de 1859. Elle impose l'instruction primaire obligatoire. De plus, cette loi considère seulement la langue française comme langue étrangère dans l'institution scolaire en Italie. Toutefois, dans le programme institutionnel. Il n'y avait pas d'espace dédié à l'alphabétisation bien que l'analphabétisme fût très élevé.

Pendant les années du fascisme, l'Italie a vu un changement de direction parce que « *l'école de Bottai* » avait éliminé l'enseignement des langues étrangères. En 1959, le Pays a vu un vrai changement de direction puisque le ministre Moro avait produit un « *plan de développement de l'école* » pour introduire l'enseignement d'une langue étrangère pendant les huit années de scolarité.

Vers les années soixante-dix, il y a eu un changement en ce qui concerne le poste des enseignants car ils devaient avoir un diplôme en langue étrangère. Dans le passé, ils pouvaient enseigner les langues même s'ils avaient d'autres diplômes comme, par exemple, un diplômé en droit.

Ensuite, avec le traité de Maastricht en 1992, les langues reconnues au niveau communautaire sont passées de quatre à vingt-quatre en reconnaissant toutes les langues des pays membres de l'Union européenne. Le traité impose à l'article 126 l'enseignement d'une deuxième langue communautaire en considérant que l'anglais doit être une de ces deux langues. Cette loi est appliquée à tous les pays, sauf pour l'Angleterre et l'Irlande.

En ce qui concerne l'Italie, il y a un vrai changement de direction. Dans le passé, la langue française était la langue étrangère principale qui était étudiée à l'école et considérée comme l'idiome de la culture. Comme le traité a introduit l'idée de la *langue du travail*, l'anglais devient l'idiome à utiliser pour les communications de nature pratique. Ce changement de direction comporte également des problèmes au niveau de l'organisation des enseignants de français parce qu'ils deviennent de plus en plus secondaires dans les écoles. L'anglais devient le premier idiome étranger présent dans les écoles italiennes « si bien que le slogan électoral de trois " i " de Berlusconi était *impresa, informatica, inglese* » (Balboni 2008, p.134)⁶. Bien que le traité ait introduit la deuxième langue obligatoire, l'Italie n'était pas en phase avec son temps car dans les écoles il y avait la présence d'une seule langue étrangère. C'est pour cette raison qu'a été fondé le « *Progetto Lingue 2000* ». Il introduit définitivement la deuxième langue à l'école.

En 2003, il y a eu l'introduction de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. En ce qui concerne l'étude d'une deuxième langue, la langue anglaise a été introduite que dans les écoles secondaires et dans les lycées. Cependant, cette dernière réforme a été abolie en 2006.

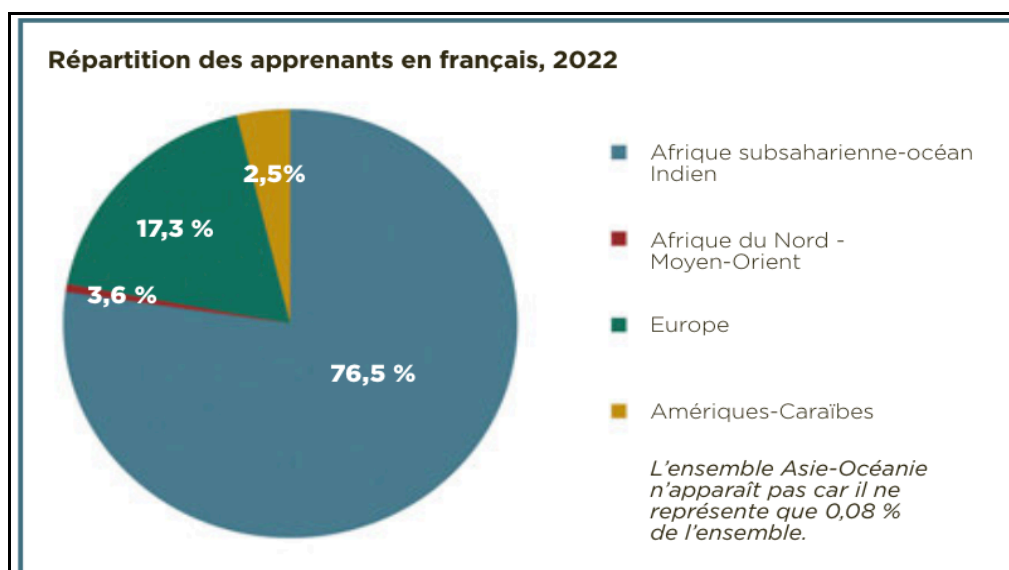
De plus, en 2007 le gouvernement a établi « l'intégration des immigrants [...] et la conservation des langues d'origine des étudiants étrangers » (Balboni, 2009, p.108)⁷. Ce changement occupe une place très importante pour la didactique moderne car les nouvelles méthodologies doivent prendre en considération le caractère multiculturel et plurilingue des écoles.

⁶ Balboni Paolo E. (2009) Storia dell'educazione linguistica in Italia - dalla legge Casati alla riforma Gelmini - De Agostini Scuola SpA Novara, UTET, p. 134

⁷ Ibidem, p.108

En ce qui concerne la politique linguistique italienne, elle n'a jamais pris de positions claires pour améliorer le système scolaire. « La situation du français comme langue étrangère souffre d'un manque de politique linguistique qui concerne le système scolaire italien comme nous l'avons évoqué ci-dessus. Cette difficulté est renforcée par le fait que l'anglais est perçu comme la seule langue étrangère utile pour travailler et voyager » (Favata, 2018, p.58)⁸. Le contexte politique mène les apprenants à considérer une langue plus importante que l'autre. C'est dans ce panorama que les enseignants doivent intervenir avec des matériaux qui motivent l'apprentissage de la langue française ou des langues autres que l'anglais. L'image ci-dessous montre que le français est devenu une langue de moins en moins présente dans le cadre européen. Seuls 17,3 % de la population européenne apprend le français comme langue étrangère. Cela signifie que d'autres langues ont accru leur présence dans le contexte européen et, par conséquent, dans les écoles. Si dans le passé, le français était appris comme langue étrangère, aujourd'hui d'autres langues telles que l'anglais, l'espagnol et le russe sont apprises à l'école.

Image 1. Répartition des apprenants en français, 2022



Source : Organisation International de la Francophonie (2022), La langue Française dans le monde 2019-2022, Gallimard

⁸ Favata G., 2018, les technologies en aide aux professeurs de langue étrangère: enseigner le français à l'ère de l'internet, publié en Synergie Italie n°14, Università di Torino, p. 58

Pour conclure, les réformes présentées sont seulement les passages les plus significatifs effectués par la politique européenne et italienne dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Il est évident qu'il y a beaucoup de travail pour considérer toutes les langues au même niveau.

2.1.1 Le traité de Maastricht et le CECR

Le traité de Maastricht pose les premiers fondements pour l'Union européenne. Le traité donne la possibilité aux européens de se déplacer entre les pays de l'Europe ou l'introduction de l'anglais et d'une deuxième langue obligatoire dans les écoles, par exemple. Grâce à la reconnaissance des autres idiomes, la commission européenne établit l'importance d'avoir des documents en commun pour répartir les différents niveaux de l'apprentissage des langues. Ils ont créé le *Framework* et le *Portfolio*. Dans la première partie, nous allons présenter l'idée du *Framework* et ensuite la notion de *Portfolio*.

En premier lieu, le *Framework* est appelé aussi *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Avant tout, en lisant le titre, nous pouvons voir que l'objectif principal est l'attention à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. Le but du *CECR* est d'évaluer les différentes compétences en langues de manière transparente et cohérente dans tous les pays. Grâce à ce document, le Conseil de l'Europe a classé les niveaux linguistiques entre A1 et C2. Le fait d'avoir des niveaux clairs permet de ne pas se focaliser sur les notes mais d'aller bien plus loin, car les compétences langagières sont enregistrées dans un cadre commun de toutes les compétences que « *je peux faire* ». Avec la création de ce document, tous les pays peuvent avoir une idée claire des compétences des personnes sur les langues étrangères. En analysant le sous-titre, les objectifs du *CECR* sont apprentissage et enseignement et enfin évaluation. Dédier un espace à l'évaluation signifie présenter différentes méthodologies pour permettre la mensuration des compétences linguistiques.

En observant tous les objectifs présentés aux différents niveaux, nous pouvons voir qu'il y a un vrai changement de direction, car le désir est de faire de la langue un instrument pour communiquer entre les peuples. Le *CECR* a été conçu pour travailler sur des compétences qui favorisent la communication et l'autonomie. Tout cela est possible grâce à des tâches pensées sur la vie réelle des apprenants. Ainsi, aux niveaux les plus

bas, les apprenants peuvent apprendre toutes les informations qui seront utiles dans un contexte de vie quotidienne. Dans un niveau plus haut les apprenants acquièrent une maîtrise de la langue qui permet des échanges d'informations plus précis et détaillés. Avoir un schéma commun à tous les pays permet d'organiser les programmes de façon plus homogène entre les différentes écoles et dans différents pays du monde. Le schéma permet d'avoir des classes qui sont les plus homogènes possible. Elles sont organisées en fonction du niveau du *CECR* des apprenants ou du niveau à atteindre à la fin du cours. Pour organiser, harmoniser l'évaluation et créer les programmes, le *CECR* a élaboré un système de descripteurs utilisés pour :

- établir des objectifs clairs ;
- avoir un programme commun ;
- avoir des idées pour accomplir des tâches en classe ;
- analyser les cours pour permettre l'évaluation des apprenants.

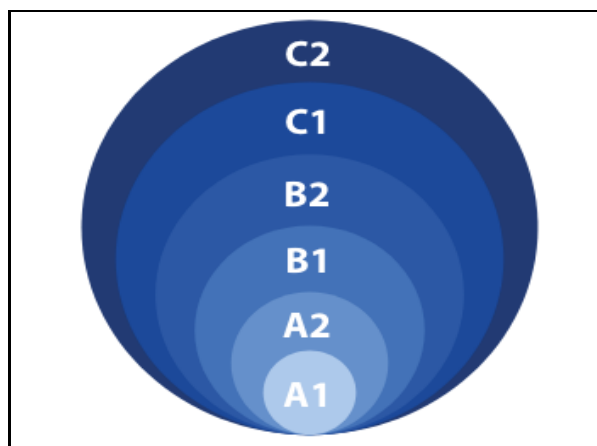
Dans le document, les compétences sont réparties entre activité de réception, activité de production, activité pour l'interaction et enfin médiation. En ce qui concerne les activités de réception, il y a la compréhension orale ou audiovisuelle (audio et vidéo simultanément). Nous pouvons citer à titre d'exemple la compréhension des émissions de télévision et des films. Pour la compréhension écrite il y a, par exemple, lire un texte et le comprendre ou le lire pour en discuter avec les autres. Dans les activités de production, il y a la production orale et écrite. Pour la production orale, il s'agit, par exemple, de décrire une expérience, de donner des informations et d'entraîner la production écrite en vue de rédiger des textes argumentatifs. Enfin, dans les activités d'interaction, il y a la présence de l'interaction orale, comme par exemple des activités pour comprendre l'interlocuteur, échanger des informations, l'interaction écrite telle que la correspondance et les textos. Dans les activités de médiation, il y a des tâches comme traduire des textes, exprimer une opinion personnelle sur un texte de littérature, gérer des interactions, savoir interagir en cas de désaccords ou faire d'intermédiaire dans un contexte informel.

Le *CECR* présente également des compétences communicatives comme :

- compétences linguistiques tels que la correction grammaticale, la phonologie et l'orthographe ;

- compétences sociolinguistiques, c'est-à-dire le fait de savoir adapter le langage selon le contexte d'utilisation. L'apprenant sait que dans des cadres officiels, il doit utiliser un langage plus soutenu. En revanche, avec des amis, il peut utiliser un langage familier ;
- compétence pragmatique : la prise de parole, la précision et le fait d'être à l'aise avec la langue étrangère.

Image 2. Niveaux communs de référence du CECR



Source : Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue, p. 36 <https://www.lingueculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf> (ultima consultazione 7 settembre 2024)

Cette image représente les niveaux linguistiques établis par le *CECR*. Ces derniers sont présentés en progression. Le niveau A1 est le plus élémentaire. Il est évident qu'avant d'arriver à ce niveau, l'apprenant doit produire et connaître toute une série des éléments qui lui permet de produire en langue.

En revanche, le niveau C2 est le niveau le plus haut. Il utilise un répertoire langagier qui est très correct et très large. Malgré tout, il ne s'exprime pas comme un locuteur natif.

Le *CECR* consacre une place à la langue des signes en indiquant les compétences spécifiques que les apprenants doivent rejoindre à chaque niveau, tels que la compétence linguistique en ce qui concerne le répertoire des signes, la compétence sociolinguistique pour l'adéquation des signes dans des contextes différents et au niveau pragmatique, il y a des indications sur la structure du discours.

Le *Portfolio (PEL)* a quant à lui pour but de favoriser l'autonomie des apprenants, développer le plurilinguisme et favoriser l'expérience de l'apprentissage. Le *Portfolio* est

l'instrument qui permet de documenter les résultats des étudiants en favorisant l'autoévaluation. Il permet de réfléchir sur les progrès et d'établir des nouvelles tâches à accomplir. L'apprenant peut vérifier et s'évaluer en utilisant l'échelle des différentes compétences créées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Le but est de s'observer pendant le processus d'apprentissage pour se rendre compte des progrès réalisés ou des difficultés rencontrées. C'est un instrument très utile pour vérifier l'apprentissage.

En conclusion, le *CECR* est bien plus qu'un tableau avec seulement des niveaux de langue, car il favorise la communication entre différentes langues et différentes situations communicatives. Il permet d'identifier les différentes habiletés, d'avoir un schéma commun pour l'autoévaluation et constitue un point de départ pour construire les activités.

2.2. Le contexte mondial actuel

Au cours des dernières années, un contexte multiculturel a été observé dans tous les pays du monde. Ce phénomène a augmenté en raison de la globalisation et de la migration vers des pays avec une meilleure qualité de vie. C'est dans ce cadre qu'il y a la coexistence des différentes cultures et des différentes langues dans un même lieu.

En ce qui concerne les individus, très souvent ils connaissent plus d'une langue, car la famille appartient à une autre nation. Grâce à ce phénomène, les enfants ont la possibilité d'apprendre des langues dès qu'ils sont petits. C'est dans ce cadre que la didactique des langues doit s'adapter aux transformations.

Nous analysons avant tout une affirmation très célèbre de Martin Luther King quand il prononce son célèbre discours: « *I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character* ». Dans cette affirmation, nous pouvons voir que Martin Luther King en 1963 avait un rêve d'égalité entre les différentes cultures du monde. Un rêve qui est très moderne puisque toutes les personnes du monde jouissent des mêmes droits. Seulement en lisant ces mots, nous pouvons observer un contexte pluriel qui est fondamental pour apprendre les langues et les respecter. Toutes les langues et les cultures doivent être valorisées et respectées sans distinction. Ci-dessous, nous allons examiner le concept de plurilinguisme multilinguisme.

2.2.1 Plurilinguisme et multilinguisme

En premier lieu, avec le mot « répertoire linguistique » nous indiquons toutes les langues qu'une personne connaît et qu'elle est capable d'utiliser. Il n'est pas important qu'elles soient apprises à l'école ou dans d'autres milieux, car par exemple, elles peuvent être apprises en autonomie à la maison ou au travail.

En second lieu, le plurilinguisme correspond à tout le répertoire linguistique à disposition d'une personne. Une personne plurilingue possède des compétences comme savoir parler plusieurs langues, passer d'une langue à l'autre, connaître la paralinguistique, c'est-à-dire savoir la mimique et le geste. L'idée du plurilinguisme s'étend également au pluriculturalisme. Ce dernier phénomène se développe dans un contexte moderne avec plus d'une culture, plus d'une langue et donc un environnement diversifié. Pour développer le plurilinguisme en classes, les enseignants peuvent faire réaliser une *silhouette du corps*⁹ où les apprenants doivent colorer chaque partie du corps avec des couleurs différentes. Ensuite, les enseignants demandent aux élèves d'expliquer ce qu'elle représente et pourquoi ils ont choisi ces couleurs. Par exemple, je choisis de colorer de jaune le coeur qui représente pour moi la langue française. Je choisis la couleur jaune parce que, pour moi, représente la couleur de la beauté et la douceur du soleil. Ci-dessous il y a un exemple d'une silhouette :

Image 3. La silhouette linguistique



Source : Frigo M. (2020) Tutte le mie lingue: un bagaglio prezioso, Giunti scuola
<https://www.giuntiscuola.it/articoli/tutte-le-mie-lingue-un-bagaglio-prezios> ; ultima consultazione 31 luglio 2024

⁹ <https://doi.org/10.18806/tesl.v32i1.1198> ultima consultazione 9 luglio 2024

L'objectif de cette activité est de prendre conscience de l'existence de plusieurs langues en chacun de nous et chaque idiome occupe une place dans notre corps.

De plus, l'activité permet de se confronter entre camarades pour connaître l'idée de chaque personne.

En outre, le *multilinguisme* correspond à l'existence de plusieurs idiomes dans le contexte social et individuel. Cela signifie que dans un pays comme Val d'Aoste nous trouvons la coexistence de l'italien et du français. En Belgique, les langues officielles sont le français, le néerlandais et l'allemand. Ce sont seulement des exemples pour démontrer comment dans un pays nous pouvons trouver la coexistence de plusieurs langues aussi au niveau politique.

Enfin, nous pouvons faire une distinction entre une classe multilingue et une classe plurilingue. En ce qui concerne la classe multilingue, plusieurs apprenants parlent une langue maternelle différente, tandis que dans des classes plurilingues les étudiants et les enseignants utilisent le différent répertoire linguistique présent.

Le « plurilinguisme [...] met l'accent sur le fait que les langues sont liées et interconnectées, mais pas exclusivement au niveau individuel [...] » (Piccardo 2013, p. 601)¹⁰. L'objectif du multilinguisme est de favoriser la coopération et la collaboration entre les élèves, même dans un contexte multilingue, afin de donner de l'importance à toutes les langues présentes. L'adoption d'une politique plurilingue à l'école permet de créer une synergie entre les différentes langues : « les connaissances, les compétences linguistiques et la capacité d'apprentissage sont transversales et transférables d'une langue à l'autre. Le but est de créer des synergies entre les langues pour avoir un objectif commun » (Piccardo 2013, p. 604)¹¹.

2.2.2. Les approches plurielles

Ces dernières années, la didactique des langues cherche à s'adapter aux changements liés à la globalisation et à la modernisation. Pour ces raisons, se sont

¹⁰ Piccardo, E. 2013, *Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision*. TESOL Q, 47: 600-614. <https://doi.org/10.1002/tesq.110>, p. 601, « Plurilingualism [...] is focused on the fact that languages interrelate and interconnect particularly, but not exclusively, at the level of the individual [...] ».

¹¹ Ibidem, p. 604, « [...] knowledge, skills, and the ability to learn are transversal and transferable across languages. Synergies would be created between languages with the purpose of reaching a common higher goal ».

développées différentes approches plurielles pour valoriser chaque étudiant avec sa langue maternelle. Quand nous avons présenté le *CECR*, nous avons souligné l'importance d'utiliser une méthodologie didactique qui vise à valoriser toutes les langues, développer des compétences linguistiques et avoir une approche plurielle et plurilingue. Les approches qui sont apparues sont :

- *l'éveil aux langues* ;
- *l'intercompréhension (IC)* ;
- *le translanguaging*.

En premier lieu, l'approche appelée *éveil aux langues* permet aux enfants de prendre conscience de l'existence de plusieurs langues. Cette pratique est née pour favoriser l'intégration des étudiants des différentes cultures dans les écoles. *L'éveil aux langues*

« [...] intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans en exclure aucune. [...] Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues!) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues " apportées " par les élèves allophones [...] » (Conseil de l'Europe, 2011-2024)¹².

Elle permet de découvrir les langues, leur fonctionnement et la sonorité de chaque idiome. Pour faire un exemple, une activité peut être écrite "*bonjour* " dans les différentes langues présentes en classe, dessiner et colorier les drapeaux des pays présents.

En deuxième lieu, *l'intercompréhension (IC)* a été conçue par nombreuses chercheuses et de nombreux chercheurs parmi lesquels figurent : Claire Blanche-Benveniste (1997), Bonvino (2015), Caddéo (2013), Dufour (2018) Jamet (2013), Menegale (2016), Simone (1997). L'IC peut être définie comme un : « [...] processus communicatif qui fait référence aux stratégies de communication utilisées plus ou moins consciemment par des locuteurs qui ne parlent pas les mêmes langues. Elle sont des langues suffisamment transparentes pour se comprendre » (Dufour 2018, p. 71)¹³. C'est le moment où deux personnes ou plus utilisent leur propre langue pour communiquer.

¹² <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>

¹³ Dufour, M., 2018, Intercomprehension: a reflexive methodology in language education: <https://journals.openedition.org/esp/2411>, p. 71

L'IC est une approche qui utilise la proximité des langues romanes (espagnol, italien, portugaise, catalan et français) pour faciliter la compréhension entre les locuteurs de ces langues romanes. Les apprenants peuvent utiliser leurs bagages de compétences et de connaissances. Ils réalisent un transfert en utilisant les nombreux éléments qu'ils connaissent dans leur langue maternelle comme les articles, les aspects phonologiques et syntaxiques. Le fait d'utiliser la langue maternelle comme point d'appui est un élément important pour le phénomène de l'IC et pour développer la compréhension. Cependant, certains enseignants considèrent l'IC comme une mauvaise pratique, car ils estiment que les élèves ne doivent utiliser que la langue qu'ils apprennent et pas tout le répertoire linguistique dont ils disposent. Cette idée est le fruit des anciennes méthodes d'apprentissage des langues.

Malgré tout, il est évident que toutes les personnes utilisent la langue maternelle pour faire des comparaisons et pour faciliter l'apprentissage. L'objectif de l'IC est de valoriser les compétences partielles. La valorisation des compétences partielles signifie que l'étudiant ne doit pas connaître par cœur le dictionnaire ou toute la grammaire de sa langue. Une connaissance partielle n'empêche pas de parler sa langue. Un exemple de compétence partielle est un italien qui est entré en contact avec la langue française et il réussit à la comprendre mais pas encore à l'écrire. Il a activé des compétences pour comprendre le français en utilisant le bagage linguistique qu'il possède dans sa langue maternelle. Dans notre exemple, comme dans la vie quotidienne, il est important de signaler que les personnes apprennent d'abord des compétences réceptives et puis des compétences productives. L'écoute et la lecture font partie des compétences réceptives, tandis que les compétences productives sont parler et écrire.

Claire Blanche-Benveniste a conçu un projet appelé « *EuRom5* » qui développe l'habileté de compréhension écrite en utilisant le contact avec plusieurs idiomes. À chaque leçon, les apprenants lisent un texte dans une langue romane différente. Comme ils sont en train de développer l'habileté réceptive, l'enseignant doit les conduire à utiliser une approche globale sur le texte pour favoriser toutes les stratégies que les étudiants ont à disposition, utilisant également l'inférence. Ils doivent chercher à ne pas se bloquer en traduisant mot à mot mais à comprendre le texte globalement. Si les apprenants ne se fixent pas sur la traduction mot à mot, ils peuvent très souvent comprendre les mots inconnus grâce au sens global du texte. L'aspect qui peut créer des soucis est le contexte culturel, car toutes les cultures sont différentes et il y a les us et les coutumes et traditions différents.

Il est possible d'affirmer que cette méthodologie favorise l'autonomie dans les processus d'apprentissage, la réflexion, la création des hypothèses pour interpréter le texte et trouver à la fin la meilleure solution.

L'IC favorise le développement des aspects cognitifs, permet de faire des connexions entre les langues, en utilisant la proximité linguistique, le plurilinguisme et tout le bagage à disposition, en faisant attention aux contextes culturels différents.

L'IC facilite la réflexion des apprenants sur plusieurs langues afin d'augmenter les capacités de compréhension. L'IC permet d'élargir les possibilités de communication et de compréhension entre les êtres humains, même si chacun parle sa langue maternelle, car les auditeurs cherchent à comprendre le plus possible ce que le locuteur est en train de dire par l'utilisation du répertoire linguistique qu'ils possèdent.

Enfin, le *translanguaging* peut être considéré comme une communication dans des sociétés plurilingues. En didactique des langues, il y a l'utilisation, en alternance, d'au moins deux langues. Le *translanguaging* valorise toutes les langues et connaît les points forts et faibles de chaque idiome. Les étudiants utilisent tous les répertoires linguistiques qu'ils connaissent pour s'exprimer. Les enseignants acceptent l'utilisation de plus de langues dans un discours. Le *translanguaging* présente plusieurs aspects positifs comme :

- favorise le bilinguisme parce que les apprenants utilisent tous les idiomes qu'ils connaissent ;
- favorise le pluriculturalisme car il valorise les différentes cultures ;
- permet d'avoir une nouvelle approche de la didactique des langues ;
- permet de ne pas considérer une langue plus importante que l'autre.

Pour conclure, « *l'Europe polyglotte n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment plusieurs langues, mais de personnes qui peuvent communiquer et chacune parle sa propre langue, en comprenant celle de l'autre* »¹⁴. Cette affirmation permet de souligner l'aspect plurilingue et pluriculturel de l'Europe et du monde.

¹⁴ Eco, U., 1995, *In Search of the Perfect Language (Building Europe)*. Oxford: Blackwell, « a Europe of polyglots is not a Europe of people who speak many languages fluently, but of people who can communicate, each speaking his own language and understanding that of the other »

2.3 Education begins with language ou l'éducation aux langues

Comme mentionné ci-dessous, nous vivons dans un contexte où beaucoup de langues coexistent. Malgré tout, l'institution scolaire s'efforce toujours d'intégrer les différentes langues dans les écoles. Pour cette raison, en 2019, le Conseil de l'Europe établit que l'enseignement doit valoriser toutes les diversités et toutes les langues qui sont présentes dans les écoles. L'objectif est de valoriser toutes les langues maternelles, les favoriser également dans les contextes migratoires afin de rendre tous les idiomes comme une valeur ajoutée et non comme un élément de diversité. Les variétés linguistiques ne doivent pas créer des difficultés d'intégration et d'interaction, mais elles doivent être un point fort pour favoriser le développement d'un contexte multilingue et multiculturel.

Le Conseil de l'Europe pense que la meilleure méthodologie pour atteindre cette mission est l'utilisation du « *comprehensive approach* ». Le Conseil de l'Europe a pensé d'établir des étapes pour supporter les enseignants avec des recommandations comme :

- exposer les enfants dès que possible à plusieurs langues et les utiliser pour communiquer ;
- laisser de côté les politiques « monolingue » en faveur des politiques scolaires multilingues, qui soutiennent le développement de la langue de scolarisation, des langues étrangères et des langues d'origine ;
- promouvoir l'adoption d'approches « globales » pour l'apprentissage des langues. Promouvoir des politiques linguistiques spécifiques pour la formation et l'enseignement professionnels ;
- développer la formation des enseignants, la mobilité et l'enseignement collaboratif ;
- soutenir les partenariats scolaires internationaux ¹⁵

De plus, ils ont beaucoup réfléchi sur des principes pour une éducation plurilingue et interculturelle. Ci-dessous seront présentés les principaux :

¹⁵ Education begins with languages, 2020, Luxembourg: Publications Office of the European Union

- valorisation de l'éducation plurilingue et interculturelle pour favoriser la démocratie ;
- respecter les diversités culturelles et linguistiques pour promouvoir l'inclusion ;
- favoriser l'autonomie dans le contexte d'apprentissage ;
- favoriser la communication.

Le Conseil de l'Europe désire qu'à partir de 2025, les enfants parlent au moins deux langues étrangères afin de favoriser le multilinguisme. Le Conseil de l'Europe a appelé ce programme *education begins with language ou éducation aux langues*. Pour que les enfants considèrent comme positif le fait d'avoir plus d'une langue dans la vie quotidienne, les adultes doivent respecter les langues, les minorités linguistiques, la langue et la culture des signes sans distinction.

L'éducation commence avec les langues, car elles sont l'instrument qui favorise l'intégration des personnes dans la société. Le fait d'avoir des enfants dans un contexte plurilingue permet d'avoir de futurs adultes qui valorisent les diversités. Le dernier Conseil de l'Europe veut favoriser la démocratisation des langues afin de les rendre tous importants, même la langue des signes.

Pour cette raison, les politiques éducatives doivent faciliter la coopération entre les familles, les organismes professionnels et toutes les autorités publiques.

Dans la mesure où l'anglais occupe une place toujours plus importante, le Conseil de l'Europe désire créer une société qui ne parle pas seulement l'anglais, ainsi que des autres langues. Ils ont abordé l'argument de la langue anglaise, car le fait d'avoir fait de l'anglais une *lingua franca* a fortement diminué l'influence des autres langues. Le résultat d'utiliser une seule langue pour communiquer est que disparaissent aussi la littérature et le goût d'apprendre une langue étrangère. Pour contrer cette tendance, le Conseil d'Europe veut valoriser et adapter l'enseignement linguistique aux nouvelles exigences afin d'éliminer les stéréotypes. Pour les éliminer, la langue doit être la langue doit être l'outil qui permet l'intégration des personnes et doit favoriser le contact entre les êtres humains. Elle permet d'avoir une ouverture d'esprit pour accueillir et dialoguer avec d'autres cultures.

L'école doit faire un effort bien plus grand, car elle doit développer chez les élèves, l'idée d'une société pluriculturelle faite de coutumes et de traditions différentes. Les apprenants ne doivent pas se limiter à apprendre la grammaire mais tous les éléments qui caractérisent la langue et la population. Pour faire un exemple, ils devraient connaître la

mimique, la géographie, la littérature, comment prendre congé ou exprimer leur propre opinion dans la langue qu'ils apprennent.

Dans la mesure où l'éducation plurielle doit avoir lieu non seulement à l'école, les linguistes ont pensé à d'autres moments de la vie quotidienne comme :

- les affiches de la publicité doivent être publiées en différentes langues ;
- en cas de doublage d'un programme de télévision, « *il serait préférable de laisser entendre les voix des personnes et les langues qu'ils utilisent plutôt que d'adopter la seule technique du doublage intégral* »¹⁶.

Cela signifie que la transformation vers une société plurilingue et pluriculturelle ne se limite pas à échanger le système éducatif mais doit aborder également le contexte quotidien.

2.4 Les mots BICS et CALP et la méthodologie CLIL ou EMILE

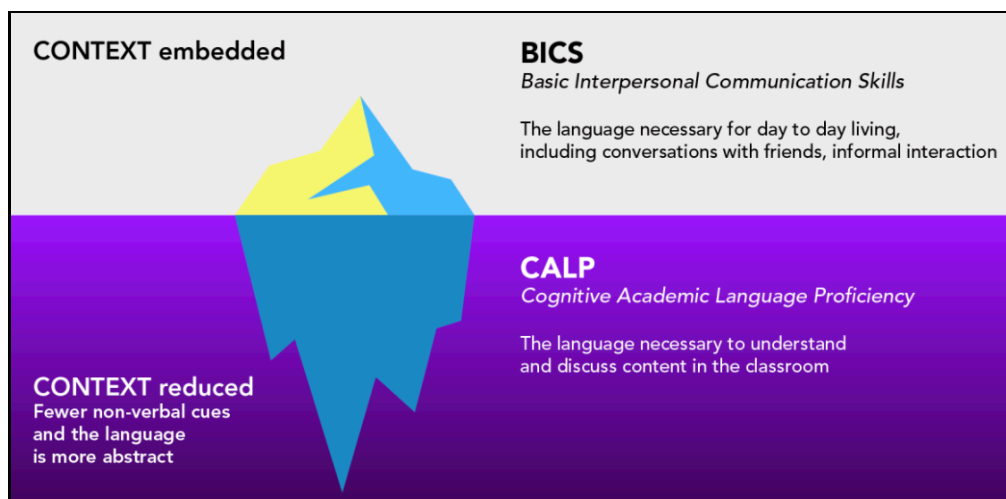
Les sigles *BICS* and *CALP* ont été introduits par J. Cummins et selon lui sont des éléments nécessaires pour apprendre une langue.

En premier lieu, le *BICS* (*Basic Interpersonal Communication Skills*) est la compétence que nous utilisons quand nous parlons avec les amis ou dans des contextes informels.

En second lieu, le *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*) est la langue utilisée dans un contexte académique. Il est le langage que nous utilisons dans un cadre formel et spécifique comme, par exemple, parler anglais pendant une interview scientifique.

¹⁶ Conseil de l'Europe, 2007, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, www.coe.int/lang/fr

Image 4. La différence entre BICS et CALP



Source : Jim Cummins & Centre for Intercultural Learning (Canada)

En regardant l'image, nous pouvons voir que dans la théorie de Cummins, une partie de l'iceberg a émergé et une partie est submergée. En ce qui concerne la partie émergée, sont présentées les habiletés que l'apprenant utilise sans trop d'efforts, tandis que dans le côté submergé, il y a la partie de la langue qui requiert un effort par part de l'apprenant, car il doit travailler dans un contexte plus abstrait avec une langue plus spécifique et formelle.

Une méthodologie didactique qui utilise les deux codes linguistiques est le *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) ou *EMILE* (*Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère*) en France. *EMILE* est un acronyme couramment utilisé pour indiquer une matière scolaire qui est enseignée dans une langue étrangère. Pour faire un exemple, quand un francophone utilise l'anglais pour apprendre l'histoire ou quand un italoophone apprend la géographie en français. La langue est présente dans tous les contextes de l'apprentissage et selon Halliday (1993), on note la présence de trois processus interdépendants : apprendre la langue, apprendre par la langue et apprendre sur la langue. En concevant l'approche *EMILE*, l'Union européenne veut créer une société multilingue formée par des citoyens qui sont plurilingues, c'est-à-dire qu'ils parlent au moins deux langues. Pour réaliser cette tâche, ils ont pensé à développer la méthodologie *EMILE*. C'est une approche plurielle qui permet d'apprendre et d'enseigner les langues dans un contexte formel, avec un langage soutenu et une terminologie technique. Ci-dessous, nous allons analyser les objectifs, les aspects positifs, ensuite les aspects négatifs et enfin les caractéristiques d'un enseignement *CLIL* ou *EMILE*.

Le programme *EMILE* veut augmenter les moments d'exposition à la langue étrangère, car au fil des ans, les heures disponibles pour l'enseignement des langues étrangères diminuent. Pour cela, les apprenants ont besoin d'une plus grande exposition

à la langue. Ensuite, le focus sur le contenu présente l'avantage que les étudiants et les enseignants doivent se concentrer sur le contenu et non sur la langue. Le fait de se focaliser sur le contenu permet aux étudiants d'interagir plus facilement sans contrôler trop la langue. C'est pourquoi il y a plus de spontanéité en une heure EMILE que pendant une heure de leçon en langue étrangère. En ce qui concerne l'interaction, elle peut être sollicitée grâce à des questions guidées, posées par l'enseignant.

L'évaluation doit se focaliser sur le contenu qu'ils ont appris et non sur la langue ou sur les erreurs grammaticales qu'ils ont faites. Les enseignants doivent organiser le contenu selon le niveau des apprenants, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas présenter des textes avec beaucoup de lexique inconnu ou avec des structures grammaticales qui empêchent la compréhension. Le risque est que les étudiants se focalisent sur les structures inconnues et non sur le contenu. Pour revenir à la théorie de Krashen (1985), le contenu doit avoir un input " i+1 ". Ainsi, le contenu doit être seulement un peu plus difficile par rapport aux connaissances qu'ils possèdent déjà. Concernant la langue à choisir, nous pouvons dire que la langue anglaise est reconnue comme *lingua franca*. Toutefois, beaucoup d'enseignants, surtout dans les cours de langues, choisissent d'autres langues comme le français, l'allemand et l'espagnol pour l'enseignement du EMILE.

Bien qu'ils aient plus de possibilités de s'impliquer, il existe malgré tout des aspects négatifs. Les apprenants peuvent avoir des difficultés avec la langue choisie. La difficulté avec l'idiome ou la matière choisie implique toute la compréhension du texte. Pour faire un exemple, si un apprenant est en difficulté avec les mathématiques, le fait qu'il apprenne les mathématiques en anglais accroît la complexité de l'apprentissage.

Comme les enseignants du EMILE sont très souvent des enseignants de langue étrangère, ils doivent avoir une préparation suffisante dans le contenu à expliquer et dans le micro langage. D'un côté, certains enseignants de langues étrangères n'ont pas de connaissances en discipline. De l'autre côté, il y a les enseignants de matière qui ne possèdent pas de compétences pour la didactique en LE.

Ensuite, il est difficile d'établir qui est l'enseignant qui doit s'occuper de l'EMILE. Nous essayons de résumer les compétences nécessaires pour cette didactique. L'enseignant doit :

- avoir des compétences didactiques et connaître les théories qui permettant l'acquisition des informations en LE;

- avoir une compétence linguistique au moins de niveau B2 pour transmettre le contenu en langue étrangère ;
- connaître la micro langue ;
- connaître le niveau de langue des étudiants pour ne pas proposer des textes trop difficiles ou trop simplifiés. Les textes doivent être adaptés selon les nécessités. L'enseignant doit être capable de le faire. Pour cela, une collaboration entre l'enseignant de discipline et celui de LEest importante ;
- connaître les modalités d'évaluation ;
- suivre les progrès des étudiants. Pour faire cette opération, l'enseignant doit établir les objectifs à atteindre et la méthodologie à utiliser ;
- choisir tout le matériel et le didactiser pour le rendre accessible, car les livres offrent des documents qui sont très standardisés et réduits ou peu motivants ;
- être flexible (le programme doit également l'être).

Cette complexité démontre qu'il ne s'agit pas simplement de traduire des textes en langue étrangère pour le transformer en programme EMILE. Il s'agit d'un travail bien plus complexe et la collaboration entre les enseignants est nécessaire pour réaliser une didactique EMILE. Une solution pour avoir plus de documents est la coopération entre enseignants aussi des autres pays.

2.4.1 Le programme CLIL ou EMILE en France et en Italie

En Italie, le CLIL est toujours une méthodologie qui suscite des débats parce qu'il n'y a pas de directive à suivre pour uniformiser les programmes dans les écoles. Le problème se pose surtout dans les lycées où les enseignants doivent choisir une matière à enseigner en *LE*, ce qui peut être un problème pour les étudiants. Ils doivent apprendre des contenus en langue étrangère. Toutefois, ils ne se sont jamais entraînés à le faire par des petites sections du programme. Ainsi, la meilleure solution est de mettre en place les années précédentes, des modules en langue étrangère afin qu'il puisse développer de l'expertise pour étudier des contenus spécifiques dans une langue qui n'est pas leur langue

maternelle. En ce qui concerne les lycées linguistiques, pendant la troisième année, les apprenants doivent apprendre une discipline en langue étrangère autre que l'anglais. Pour faire un exemple, ils doivent apprendre la philosophie en français ou en allemand.

Comme il y a une loi européenne, les objectifs et les méthodologies de toutes les nations sont les mêmes.

En conclusion, tous les pays ont pour objectif de sensibiliser les étudiants à utiliser la langue dans des contextes plus précis pour faciliter l'interaction entre eux. Utiliser la langue dans ce domaine permet de prendre conscience des différentes manières de s'exprimer, dialoguer ou écrire en langue étrangère.

2.5 Les approches didactiques classiques

Au cours des années, la didactique des langues a développé différentes méthodes pour apprendre les langues étrangères. Nous allons les analyser.

En premier lieu, la didactique des langues utilise une approche complètement grammaticale qui vise à la traduction des phrases décousues et l'utilisation de la dictée pour essayer de développer la compréhension orale et la production écrite. La pratique communicative n'est pas dans les programmes scolaires. Ainsi, les apprenants ont des difficultés à dialoguer avec d'autres personnes. Le résultat de cette didactique est que les apprenants du 19ème siècle ne parlaient pas de langues étrangères et le curriculum est formé seulement d'une liste des règles de grammaire, phonologiques et morphologiques. Seuls les enfants qui provenaient des familles bourgeoises avaient des dames de compagnie qui parlaient une langue étrangère avec eux. Grâce à ces dames, ils pouvaient apprendre à communiquer en langue étrangère.

Comme l'approche grammaticale a eu des résultats faibles, les enseignants pensent développer une méthodologie plus directe sans l'utilisation de la langue maternelle. Ainsi, ils utilisent seulement la langue étrangère. En ce qui concerne la grammaire, elle est enseignée de manière plus indirecte. Pour développer la capacité de compréhension écrite, les enseignants commencent à utiliser les dialogues pour les leçons en *LE*.

Ensuite, l'*approche directe* a été remplacée par une approche qui vise à la lecture. Il est évident que la lecture et la compréhension écrite jouent un rôle très important dans

cette méthode didactique. Seuls les aspects grammaticaux nécessaires à la compréhension des textes seront enseignés. Compte tenu que la compréhension écrite est la seule qui avait un rôle central, les enseignants n'avaient pas des niveaux très élevés à l'oral.

De plus, le fait que l'approche qui vise à la lecture manque complètement d'une partie orale provoque la naissance de l'*audio lingualism* et du *situational approach*. Le mot anglais *audio lingualism* indique la présence d'une partie audio, c'est-à-dire des dialogues et une partie orale qui vise à la perfection phonétique. Les compétences sont enseignées en respectant l'ordre naturel de l'apprentissage : écouter, parler, lire, écrire. En ce qui concerne la grammaire, les règles et les structures sont apprises de manière indirecte. De plus, l'objectif du *situational approach* est la communication orale. Toutes les autres compétences occupent un rôle secondaire dans l'enseignement. La grammaire est enseignée selon le degré de difficulté. Ainsi, les arguments les plus simples seraient enseignés avant et les arguments les plus complexes après avoir appris les plus simples. Le vocabulaire est présenté de manière situationnelle afin d'apprendre le lexique selon le contexte d'utilisation. Par exemple, comment donner des indications pour aller au cinéma ou comment faire une commande au restaurant.

Ensuite, il y a eu la naissance d'une approche plus cognitive. Les règles grammaticales étaient enseignées avant et puis les apprenants faisaient de la pratique. La phonétique n'occupe plus un rôle central mais le lexique joue un rôle important.

Les approches présentées jusqu'ici manquent d'une dimension plus affective pour augmenter la motivation des apprenants. Pour cette raison, l'approche *affective* vise à présenter une situation plus positive où la communication entre les étudiants est stimulée grâce à des éléments comme des documents réels. Comme l'atmosphère doit être la plus positive possible, les enseignants ne sont pas une présence qui peut créer de l'inquiétude, car ce sont les personnes qui aideront les apprenants à mieux apprendre la langue.

L'objectif du *Comprehension-Based Approach* est de favoriser la compréhension orale pour respecter la nature de l'apprentissage : compréhension orale, production orale, compréhension écrite et enfin production écrite. Cette approche suit l'ordre naturel d'apprentissage de la langue maternelle. Pour cette raison, les apprenants commencent à s'exprimer en langue étrangère dès qu'ils se sentent en mesure de le faire. En ce qui concerne le rôle des enseignants, ils ne doivent pas corriger les erreurs des apprenants. Cependant, si les enseignants ne sont pas de langue maternelle, ils doivent utiliser des documents, des pistes audio originales pour fournir un correct input aux étudiants.

La dernière approche a comme objectif la communication. Après les dernières études linguistiques, ils ont compris que la didactique des langues doit valoriser la communication. Les étudiants doivent travailler en groupe, car de cette façon, ils sont obligés à se confronter aux autres, à négocier et apprendre grâce au transfert (Celce-Murcia, 1991). Ils utilisent une langue qui est la plus correcte possible selon le contexte d'utilisation et l'enseignant doit augmenter les moments de communication avec un langage qui est correct et fluide. La didactique des langues est passée d'un enseignement du lexique, puis des phrases apprises séparément à une valorisation de la communication en *LE*.

La didactique des langues étrangère au cours des dernières années a vu de nombreux changements de direction et favorise aujourd'hui la communication. Ils se sont rendu compte que dans un contexte pluriculturel, les gens ont besoin de se parler. Pour cette raison, ils ont adapté la didactique. En changeant l'objectif, ils ont travaillé aussi sur le rôle de l'enseignant. Avant tout, la communication est à la base de cette approche et les enseignants doivent trouver des stratégies adaptées à la classe pour la favoriser. Les discours doivent être fluides et les étudiants doivent se concentrer sur ce qu'ils sont en train de dire mais pas comment ils le disent. La forme n'occupe pas un rôle central. Ensuite, les activités sont créées pour permettre l'utilisation des différents niveaux de langue dans différentes situations qui permettent la performance des apprenants et le désir de communiquer.

De plus, les enseignants ne doivent pas apporter de commentaires négatifs. Ils doivent reformuler les phrases avec la formule correcte sans souligner les erreurs. Pour faire un exemple, l'apprenant dit « Je vais à la maison de Lucas » et l'enseignant doit répondre « oui, vous allez chez Lucas » en faisant attention à le rendre plus évident si cette correction n'est pas suffisante. Il est essentiel d'adapter les documents selon le niveau des étudiants pour n'avoir pas trop de stimuli et empêcher la communication et la compréhension.

2.6 La moderne didactique des langues

La didactique des langues, en constante évolution, cherche à s'adapter aux nouvelles exigences et aux nouveaux progrès du monde. Pour ces raisons, les

méthodologies utilisées pour apprendre une langue étrangère changent au fil des ans. Les technologies et la modernisation ont permis de renouveler aussi la façon de faire des leçons. Le problème est le manque de temps et pour cela très souvent les enseignants préfèrent utiliser une méthodologie classique parce qu'ils gagnent beaucoup de temps pour poursuivre le programme établi. Le souci est que l'utilisation des méthodologies qui ne rencontrent pas l'intérêt de l'élève provoque la démotivation. Ainsi, il ne sera pas intéressé à apprendre. Si nous réfléchissons sur les modalités adoptées dans le passé, nous pouvons dire que l'élève n'occupe pas de rôle central et actif pendant l'apprentissage. Dans le passé, l'objectif des enseignants des langues était d'enseigner autant de grammaire que possible sans considérer l'apprenant et le rapport humain avec les élèves. Pour cette raison, les enseignants commencent à utiliser une approche communicative en utilisant aussi la théorie de Krashen sur l'acquisition d'une seconde langue (Krashen, 1985). La didactique commence à changer de direction et considère centrale le rôle de l'élève. Pour cela, il y a la naissance de nouvelles méthodologies.

2.6.1 La classe inversée

En premier lieu, la classe inversée ou *flipped classroom* en anglais, est une approche pédagogique très moderne qui cherche à motiver les étudiants et attirer leur attention. Cette pratique est née dans les années quatre-vingt-dix du XXe siècle, aux États-Unis. Elle s'est diffusée en Europe « à partir de 2004 [...] notamment grâce aux travaux du mathématicien Salman Khan qui, pour aider une cousine à dépasser ses difficultés en mathématiques, avait mis en ligne sur YouTube des micro leçons sous forme de vidéos »¹⁷. Le succès de cette idée est le renversement du rôle pour apprendre en autonomie. Le cours traditionnel prévoit que l'enseignant explique un sujet aux étudiants et puis les étudiants étudient la leçon chez eux. Le modèle des classes inversées prévoit que les élèves apprennent tout seuls à la maison avec des vidéos ou des documents qui ont été adaptés par l'enseignant. Ils peuvent aussi chercher des documents sur Internet. L'avantage de cette méthodologie est que les étudiants découvrent eux-mêmes le sujet de la leçon et quand ils arrivent au cours, ils peuvent déjà poser des questions, car ils en

¹⁷<https://enfrancais.loeschner.it/news/la-classe-inversee-une-pratique-renversante--7132>
consultazione 11 luglio 2024

connaissent le sujet. De plus, ils ont tout le temps nécessaire chez eux pour apprendre. En revanche, en classe, les étudiants doivent suivre le rythme établi par l'enseignant. L'objectif de la classe inversée est de favoriser l'autonomie des élèves. Pour faire un exemple, ils peuvent revoir la vidéo, relire le texte sans interrompre l'explication. C'est un point fort, car souvent les étudiants introvertis n'interrompent pas l'explication et manquent des passages qui peuvent être importants pour la compréhension. L'objectif de la classe inversée est de favoriser l'autonomie des élèves et la collaboration entre eux. De plus, le fait d'avoir déjà des connaissances sur le sujet de la leçon favorise l'interaction, la communication pendant les heures du cours et la curiosité.

En outre, le rôle de l'enseignant est de vérifier tout de suite s'ils ont appris le contenu et, si ce n'est pas le cas, de l'expliquer. Afin de tester l'apprentissage, l'enseignant peut utiliser des activités guidées et planifiées. Toutefois, l'objectif à atteindre doit être clairement établi et les élèves doivent le connaître. Le professeur ne doit pas oublier d'explicitier ce qu'il attend à la fin de cette activité aux élèves.

De plus, les enseignants doivent s'assurer que tous les élèves disposent des technologies ou des documents nécessaires pour accomplir la tâche requise. Il est important de garder à l'esprit que cette méthode ne peut pas fonctionner dans toutes les classes. Pour cette raison, l'enseignant doit adapter la méthodologie selon les caractéristiques de tous les élèves de la classe.

En outre, il doit établir une méthode pour l'évaluation. Cette approche ne voit pas l'enseignant qui met à disposition son savoir avec une approche traditionnelle mais l'apprenant qui apprend en autonomie. Pour cette motivation, l'évaluation doit être faite de manière différente. Les enseignants peuvent penser à faire construire un *Portfolio* ou demander de faire un compte rendu aux élèves afin d'enregistrer les progrès en autonomie ou d'exprimer l'opinion sur l'activité qu'ils ont réalisée.

En conclusion, avec la méthodologie traditionnelle, l'enseignant explique et puis les apprenants font leurs devoirs. En revanche, avec la classe inversée, les étudiants apprennent à la maison et pendant les heures du cours, ils approfondissent et réalisent des activités. Cette méthodologie est très moderne mais les enseignants et les élèves doivent collaborer pour une bonne réussite. Si le résultat ne correspond pas aux attentes, il faut vérifier les motivations et chercher à s'améliorer.

2.6.2 L'apprentissage coopératif et le tutorat

Les langues sont depuis toujours l'instrument qui permet aux personnes de communiquer entre elles. Cet aspect nous fait réfléchir sur la dimension coopérative de la langue. Ainsi, le fait de s'aider pour se comprendre. Il y a, en effet, un système d'apprentissage appelé « *apprentissage coopératif* » qui utilise l'idée de la collaboration et de la coopération pour apprendre. Ce n'est pas une théorie moderne de la didactique, car Piaget (1969) explique que les compétences sociales peuvent être apprises seulement avec la coopération et l'interaction avec d'autres êtres humains. Vygotsky (1962, 1978) démontre que l'apprentissage est le résultat d'une expérience culturelle qui vise à la collaboration, car les élèves doivent se confronter et trouver des solutions. La moderne didactique de langue utilise des techniques qui ont été étudiées depuis quelques années.

En premier lieu, nous devons faire une distinction entre le mot *coopérer* et *collaborer* car il comporte, au niveau didactique, des activités avec des objectifs qui sont différents. La *coopération* indique toutes les activités où le résultat est le fruit d'un travail fait tous ensemble. Cette activité permet à chaque élève d'utiliser son point fort. Chacun met sa contribution à disposition du groupe. L'activité de collaboration permet aux élèves d'apprendre les uns des autres.

En revanche, le mot *collaboration* indique toutes les activités où chaque étudiant a un rôle à jouer. Le résultat est un travail qui a été composé en combinant toutes les tâches.

En second lieu, les activités qui utilisent la coopération obtiennent des résultats positifs au niveau pédagogique, didactique et social. Au niveau didactique la coopération permet de :

- mettre ensemble toutes les différentes capacités du groupe car chacun est doté d'une propre intelligence et des connaissances différentes. Il est évident que dans le groupe, il y a des personnes qui sont plus capables de planifier le travail, des autres qui préfèrent être guidés et d'autres qui ont des compétences informatiques ;
- augmenter la confiance en soi ;
- stimuler le dialogue entre les élèves, car pour avoir un résultat satisfaisant ils doivent dialoguer entre eux pour connaître les idées et pour organiser l'activité ;

- valoriser l'opinion et les idées des autres ;
- exprimer son propre opinion sans craindre le jugement de l'enseignant ;
- trouver des solutions quand ils possèdent des idées différentes ;
- favoriser le dialogue.

De plus, l'utilisation des nouvelles technologies permet de répondre aux différents styles d'apprentissage et de favoriser la motivation des élèves. La coopération et l'utilisation des nouvelles technologies permet de développer différentes compétences tous ensemble, car ils doivent chercher des informations, les élaborer et puis les rendre disponibles pour la classe ou pour le groupe. Il est clair que la technologie peut créer un processus d'apprentissage isolé car il y a l'élève et l'appareil électronique pendant le moment de la recherche. Lorsque l'étudiant effectue des recherches, il le fait seul devant son ordinateur, ce qui peut créer une situation d'isolement, car il ne partage pas les informations avec d'autres camarades pendant la phase de recherche. L'enseignant doit être capable de former des groupes qui sont les plus homogènes possibles pour permettre à tous de travailler et de coopérer. Toutefois, il est nécessaire de prévoir des activités avec des moments de socialité, car chacun doit apporter sa contribution.

L'utilisation de cette méthode didactique permet d'avoir des effets positifs aussi au niveau social. Les élèves doivent créer un résultat unique. Pour l'obtenir ils doivent faire d'intermédiaire entre eux, négocier et résoudre les soucis qui peuvent apparaître pendant la réalisation des tâches. Le fait de coopérer entre eux permet de développer une habileté qui est très utile dans le monde du travail, c'est-à-dire le travail en équipe. De plus, la pédagogie démontre que l'apprentissage social permet de découvrir des capacités que l'étudiant peut ne pas connaître. Ainsi à l'avenir il pourra utiliser des capacités qui jusqu'à ce moment étaient inconnues.

L'apprentissage coopératif permet aussi l'apprentissage par les pairs. L'aide entre pairs permet à chaque élève de mettre à disposition les connaissances qu'il possède pour aider un camarade. L'enseignant doit travailler sur l'aide mutuelle pour valoriser chaque typologie d'intelligences et pour créer une atmosphère où les élèves n'ont pas peur du juge des autres. Il est impossible d'avoir une classe où les typologies d'intelligences s'alternent car tous les étudiants ont une histoire et un niveau linguistique différent. L'enseignant doit être capable de créer des groupes les plus cohérents possibles pour permettre de travailler sans trop de difficultés.

Il y a une autre méthode de coopération: le *tutorat*. Ce système permet de se rendre disponible aux autres et de valoriser une qualité personnelle des élèves. Cependant, ils doivent faire un parcours de formation pour savoir mettre à disposition cette qualité aux camarades. Il n'est pas nécessaire qu'il soit très brillant dans une matière. Prenons l'exemple de deux collégiens : un qui est très capable de résumer en quelques lignes les textes, il est capable de faire des schémas et un camarade qui rédige des synthèses trop longues. La mission du premier camarade est d'aider le deuxième à la création des textes plus brefs. Il peut être tuteur et supporter des autres élèves à la création des textes. Il est clair que cette méthodologie doit être plus surveillée, plus structurée par l'enseignant pour ne pas créer de situations de malaise afin de valoriser la qualité de chaque personne. Puisque le tuteur est un élève comme eux, il connaît les possibles difficultés que les camarades peuvent rencontrer pendant la compréhension des textes ou des règles grammaticales et les résoudre tout de suite.

Ensuite, les activités de coopération ne permettent pas de se confronter et de créer un document unique car chacun possède une petite partie qui doit résoudre. Cette méthodologie est une division de tâches. Les élèves travaillent tout seul, sans coopérer à la création ou à la résolution des problèmes. C'est une méthodologie plus individuelle par rapport à la collaboration, même si l'objectif est commun dans le groupe. Il n'y a pas une démocratisation des idées mais seulement une division des rôles. Les activités en groupe pourraient être considérées comme didactiques coopératives. Pour faire des exemples, nous pouvons mentionner des activités dans lesquelles :

- les élèves doivent répondre aux questions, après la lecture d'un texte. Cette activité permet aux apprenants de se confronter et de négocier ensemble la bonne réponse ;
- les apprenants doivent sélectionner des mots selon la catégorie d'appartenance, c'est-à-dire entourer tous les noms qui appartiennent à la catégorie des *animaux* ;
- les élèves doivent faire la description des images ou écrire une histoire avec des personnages donnés par l'enseignant.

Quant au rôle de l'enseignant, ce dernier doit toujours surveiller la bonne réussite du groupe, favoriser la coopération et la collaboration entre pairs. Il est possible aussi de donner des rôles à chaque élève pour les guider à la bonne réussite des activités. De plus, les objectifs à rejoindre et l'évaluation doivent être établis avec clarté avant de présenter

l'activité. Au moment de la surveillance du travail en groupe, l'enseignant pourrait utiliser des grilles pour annoter des éléments qui seront utiles pour l'évaluation finale. Cela devra être fait en regardant aussi la capacité de développer des compétences sociales des élèves.

En conclusion, cette méthodologie peut être une tâche difficile mais elle est très utile pour développer des compétences qui seront très utiles à l'avenir même si cela prend plus de temps pour la programmation et pour la réalisation par rapport aux méthodologies classiques.

2.6.3 L'apprentissage par les tâches: Task Based Language Teaching (TBLT)

Entre les idées pédagogiques de Maria Montessori, cité dans le chapitre précédent, il y a la nécessité de créer des situations où les élèves ont des soucis authentiques à résoudre. Les expériences que les apprenants font à l'école et dans leur vie quotidienne, sont nécessaires pour permettre l'apprentissage. Les élèves doivent accomplir des tâches pour atteindre le savoir. Les tâches peuvent être considérées comme des actions, car les élèves doivent observer un phénomène, faire des hypothèses et enfin donner des solutions.

Les pédagogues appellent cette méthode sous le nom de didactique par actions. Les actions doivent être en équilibre avec les activités linguistiques. Le risque de cette didactique est que la langue passe en deuxième place. Toutefois, pour éviter ce risque, les enseignants doivent utiliser la méthode de la coopération. Un exemple de didactique coopérative avec le tâche est la création d'une vidéo pour la classe. Les apprenants doivent :

- prendre des photos ;
- éditer les photos ;
- chercher les informations sur l'argument de la vidéo ;
- mettre l'audio ;
- présenter le travail à la classe.

Il est évident que chaque élève doit avoir sa tâche à accomplir pour la bonne réussite de la vidéo.

Comme la didactique doit être motivante, les enseignants doivent chercher des activités qui s'inspirent de la réalité et à la résolution des problèmes authentiques. Ils peuvent utiliser les nouvelles technologies et les ressources qui sont disponibles sur le web comme :

- des sites pour éditer les images et pour mettre l'audio ;
- créer des exercices de langue ;
- créer des puzzles linguistiques.

En conclusion, TBLT est une méthode très utile pour créer des activités authentiques et utiliser toutes les potentialités des élèves. L'utilisation de ces sites permet à chaque élève de découvrir d'autres talents comme par exemple être très capable à modifier des images ou éditer des vidéos.

2.6.4 L'utilisation de la dimension ludique

Au niveau de la didactique des langues, le jeu peut être une technique pour apprendre. Il exploite une dimension ludique qui est très utile pour apprendre beaucoup sans avoir conscience de le faire. L'idée de *rule of forgetting* (Krashen, 1989) explique que pendant un moment ludique de jeu, les apprenants s'oublient qu'ils sont dans un contexte d'apprentissage. Ainsi, ils apprennent mieux car ils sont concentrés sur l'activité et non sur le contexte scolaire.

L'activité de loisirs prévoit l'utilisation et le développement des différentes habiletés qui seront utilisés tous ensemble, comme par exemple :

- le développement de stratégies pour gagner ;
- la communication. Ils utilisent la langue pour négocier et communiquer pendant l'activité et pour résoudre des soucis ;
- l'interaction avec les camarades parce qu'il doit coopérer et collaborer. Cela permet de développer la capacité de travailler en équipe ;

- gérer des situations de stress dues au jeu ;
- la coordination motrice, car il y a des jeux qui prévoient l'utilisation du corps ;
- la capacité de suivre des règles imposées par la réalisation du jeu.

Ensuite, ils peuvent apprendre la grammaire et le lexique sans s'en rendre compte parce qu'ils sont impliqués à résoudre le jeu. En ce qui concerne ce dernier aspect, il est possible d'affirmer que dans le jeu, les apprenants doivent utiliser la langue pour se faire comprendre, utiliser toute la grammaire qu'ils connaissent et développer également le lexique, car ils peuvent apprendre des nouveaux mots. L'expérience ludique redevient un moment d'apprentissage intuitif et permet d'avoir une approche différente avec la langue. Les enseignants doivent établir des objectifs pour rendre l'activité réelle. Les apprenants doivent faire de la pratique avec la langue. Toutefois, le contexte doit lui permettre d'apprendre des contenus et du lexique utiles dans la vie réelle.

Grâce à cette méthode, les élèves qui sont plus timides peuvent être encouragés par les autres élèves à jouer le jeu. Les enseignants doivent travailler beaucoup sur la motivation afin de rendre ce moment agréable et susciter la curiosité, sinon l'objectif ne sera pas atteint. Après avoir complété le jeu, on doit autoriser la réflexion entre pairs mais aussi avec l'enseignant.

Malgré tous les aspects positifs présentés, il y a beaucoup d'enseignants qui n'utilisent pas cette approche parce qu'ils y voient une perte de temps ou ils l'adoptent seulement pour remplir le temps entre une activité et l'autre. Ils pensent que seuls les enfants doivent jouer, en oubliant que la dimension ludique est très importante pour tous les groupes d'âge.

Si l'enseignant décide d'utiliser l'approche ludique pour une partie de son curriculum, il doit aussi établir un système pour l'évaluation. Il peut observer comment les apprenants :

- essaient de résoudre les problèmes ;
- utilisent le répertoire linguistique qu'ils possèdent déjà. L'enseignant doit choisir un jeu qui leur permet de tester les différentes compétences ;
- utilisent l'*expectancy grammar* ;
- coopèrent entre eux.

Toutefois, il est important d'avoir établi les objectifs et adopter une grille avec les paramètres à relever pour une évaluation la plus correcte possible.

2.6.5 La langue au théâtre: Glottodrama

En premier lieu, le *CECRL* explique que la langue doit être présentée selon différents points de vue, en utilisant différentes pratiques et stratégies. Les enseignants doivent valoriser l'aspect interculturel mais aussi la motivation de chaque apprenant. Une méthode qui permet d'utiliser beaucoup de techniques et qui permet de baisser le filtre affectif décrit par Krashen (1985) est le *Glottodrama*. Le chercheur démontre qu'en didactique des langues le filtre affectif joue un rôle important. Il s'élève et s'abaisse en fonction de l'état psychologique de l'élève et de son implication. Les éléments importants pour le filtre affectif sont les suivants :

- la motivation ;
- l'estime de soi ;
- l'anxiété ;
- le stress.

Il est important que l'enseignant aide à faire baisser le filtre affectif pour améliorer l'apprentissage des apprenants. Dans la mesure où la didactique des langues doit faciliter l'apprentissage, ils ont pensé de travailler sur des compétences linguistiques dans un contexte théâtral afin de valoriser la langue dans un cadre différent par rapport à la classe.

En second lieu, deux éléments sont indispensables : d'une part l'enseignant de langue et de l'autre le professeur d'art dramatique. Ils doivent obligatoirement travailler ensemble pour obtenir le résultat désiré. Cela signifie que l'enseignant de langue doit favoriser l'apprentissage de la langue théâtrale et professeur d'art dramatique permet aux apprenants de comprendre l'espace de la scène, les règles et quoi faire sur scène. La collaboration et la coopération ne doivent pas être seulement entre les enseignants mais également entre les apprenants, car ils devront travailler tous ensemble pour atteindre à l'objectif.

De plus,

« une formation Glottodrama doit se dérouler sur environ 90 heures. [...] lors de la première phase, on utilise principalement des microtextes: on laisse les apprenants se familiariser avec le jeu et on se concentre sur le rapport geste/parole. C'est juste dans la deuxième phase qu'on travaille à partir d'un macro-texte, plus complexe, choisi parmi des textes préexistants ou écrits, avec l'aide des formateurs, par la classe elle-même en vue de la représentation finale »¹⁸.

En ce qui concerne le programme d'enseignement du Glottodrama, nous pouvons affirmer qu'il répond aux lignes guide du *CECRL* parce qu'il prévoit de partir avec une partie plus globale où les apprenants doivent travailler avec l'aide des enseignants pour terminer avec une tâche plus complexe. Lorsqu'ils sont dans la phase finale, ils peuvent travailler sur des textes plus difficiles avec l'adjoint de la pratique de l'écriture afin d'auto produire le texte théâtral. Cette stratégie permet d'augmenter la motivation des apprenants et le faire participer dans la construction de la pièce théâtrale.

Chaque unité didactique du Glottodrama est composée de parties fixes :

- input : le moment où ils entrent en contact avec le texte ;
- une première performance ;
- une réflexion linguistique laquelle est suivie par une réflexion sur la pièce théâtrale ;
- réalisation de la performance.

Dans cette approche, un processus clair passe par la réflexion sur l'acte linguistique avant de réaliser la pièce théâtrale. Le théâtre comme moment pour apprendre la langue et qui permet aux apprenants de réfléchir. La réalisation d'une performance théâtrale permet d'avoir un lien plus direct avec la langue parce que les apprenants sont très motivés et peuvent être plus spontanés, car ils sont dans une atmosphère plus ludique. L'atmosphère permet de s'identifier en scène et aux personnages. Ainsi, le répertoire linguistique est considéré comme plus réaliste.

Enfin, les deux enseignants doivent établir quels sont les objectifs à atteindre avant de proposer la pièce théâtrale aux apprenants. Ils doivent définir clairement quels sont les objectifs grammaticaux, lexicaux, communicatifs, non verbaux, culturels à réaliser. Une

¹⁸ Nofri C., Drago C., Masella M., Stracci M., 2014, *Manuel pratique de la méthode Glottodrama - Aspects Théoriques et pratiques, Matériel pédagogique, exemples d'unités didactiques*, Edizioni Novacultur, Roma

partie de la réflexion doit être dédiée aussi à l'évaluation des apprenants en considérant qu'ils sont en train d'utiliser la langue avec des objectifs communicatifs dans un contexte qui n'est pas l'école.

2.7 Les technologies dans l'enseignement et dans l'enseignement de langues étrangères

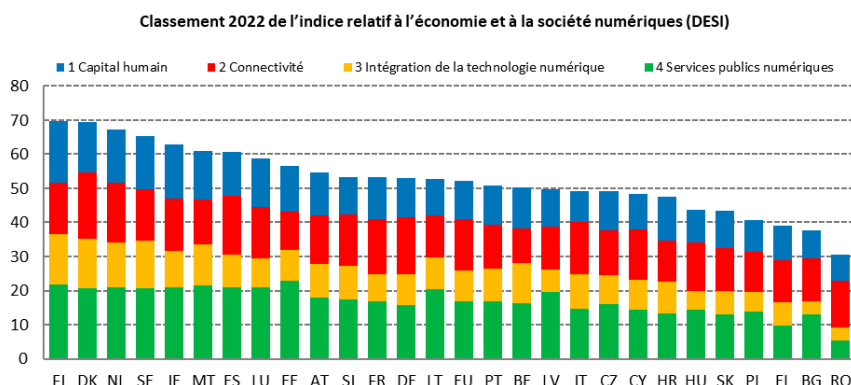
La technologie en didactique des langues est présente depuis beaucoup d'années : « una delle caratteristiche del *Army Specialized Training Program* dell'esercito americano [...] era costituita dalle 12 ore settimanali in *area studies* rese possibili dall'avvento del cinema ; pochi anni dopo l'evoluzione dell'audio registratore [...] »¹⁹. L'enregistreur audio et vidéo a été un instrument très important pour la méthode *audiolingual approach*. Au fil des années, cette approche ne suffit plus car les technologies évoluent. Il y a d'abord eu l'introduction de l'ordinateur et ensuite de la tablette. Il est évident que la didactique des langues doit s'adapter et se renouveler car les *technologies numériques* occupent une place centrale et ne sont pas seulement accessoires à l'apprentissage d'une langue.

Les technologies en didactique des langues ne remplacent pas le travail en classe et le rôle de l'enseignant. Elles sont cependant un instrument pour soutenir la didactique et l'apprentissage.

De plus, l'objectif de l'Union européenne est d'accroître les compétences numériques de la société de 54 % à 80 % des personnes, d'ici à 2030. Grâce à une étude conduite par DESI (*Digital Economy and Society Index*) en 2022, nous pouvons voir que la France occupe la 12ème place et l'Italie la 18ème. Cet index a pour but de vérifier le classement relatif à l'économie et à la société numérique.

¹⁹ Caon F., 2012 « *Tecnologie e insegnamento/apprendimento linguistico* » in Caon F., Serragiotto G. (a cura di), *Tecnologie e didattica delle lingue, teorie, risorse e sperimentazioni*, Novara, UTET Università

Image 5. Classement 2022 de l'indice relatif à l'économie et à la société numériques (DESI)



Source : Indice relatif à l'économie et à la société numériques (DESI) 2022, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-france> ; ultima consulta zone 3 agosto 2024

Chaque politique de l'Union européenne doit chercher à développer les technologies numériques afin d'améliorer sa position. À cette fin, la politique française et italienne a rédigé un programme avec des stratégies numériques pour l'éducation. L'objectif c'est d'accélérer l'usage des appareils numériques dans les écoles pour améliorer le niveau technologique de la société.

2.7.1 Les aspects positifs de la technologie

Comme les technologies se sont rapidement développées et sont un instrument très utile pour la didactique des langues, nous allons présenter dans cette partie quels sont les aspects positifs de l'utilisation des technologies dans un contexte d'apprentissage.

En premier lieu, grâce à des études conduites par Schumann (1997) sur la motivation, il est possible d'affirmer que les apprenants ne peuvent pas avoir développé des processus cognitifs sans avoir activé des processus émotifs. La motivation change selon la nouveauté, le contexte social et l'attractivité. Ce sont des aspects qui peuvent être incrémentés grâce à l'utilisation des TCI.

- La nouveauté. Il est facile à trouver des matériels très récents disponibles sur l'Internet ;

- le contexte social. Les TCI peuvent augmenter la perception positive de chaque apprenant, car dans un contexte coopératif, ils peuvent apporter leur contribution pendant la phase de recherche des matériels utiles à tout le groupe ;
- l'attractivité. Le fait d'avoir à disposition beaucoup de matériels permet de rendre le moment de l'apprentissage plus attractif car les enseignants peuvent chercher des images, des vidéos et des chansons pour rendre l'apprentissage plus agréable possible. Le fait de rendre le moment didactique le plus intéressant possible permet aussi d'augmenter la communication entre les apprenants.

Dans le contexte didactique, avoir beaucoup de matériels permet de rendre les cours plus intéressantes en utilisant différentes pratiques didactiques comme, par exemple commencer une unité didactique avec une vidéo sur les animaux, sur les habitudes gastronomiques, ce sont toutes des stratégies qui permettent d'attirer l'attention des apprenants et de susciter de la curiosité. La technologie telle qu'elle n'est pas motivante mais l'enseignant doit savoir bien présenter le matériel. Pour faire un autre exemple, l'apprentissage du lexique tel qu'il est présenté dans un texte classique est peu motivant pour les étudiants. Un livre de classe présente le lexique dans les dialogues, dans les lectures et cette modalité peut créer des difficultés, car les élèves doivent comprendre en autonomie quels sont les mots à retenir.

En revanche, la technologie peut rendre l'apprentissage du lexique plus simple, car il y a plus d'images, les objets sont représentés sous forme visuelle. Les mots comme " grand-petit " peuvent être représentés et mis en contraposition. Ce sont des petites différences qui permettent d'apprendre mieux et plus rapidement. Les instruments technologiques permettent de créer un lien entre le texte écrit et les images. C'est une ressource très importante pour les apprenants qui possèdent une mémoire visuelle.

En deuxième lieu, les technologies ont apporté des changements en didactique des langues et ils sont vus comme une révolution. Pour cette raison, nous devons prêter attention à ne pas la rendre notre ennemie. Les supports sont utiles seulement si :

- cela aide les professeurs dans la recherche et l'organisation des matériels. « *Ainsi, un bon professeur devra être à même de bien choisir ce dont il a besoin et surtout*

créer des unités dont le but sera toujours celui d'améliorer les compétences linguistiques des élèves » (Favata, 2018)²⁰;

- les enseignants ne doivent pas être démotivés si les étudiants ont plus de compétences technologiques qu'eux. Ils doivent essayer de favoriser la relation de coopération entre l'enseignant et l'étudiant afin que les étudiants se sentent motivés dans le rapport social. Les apprenants peuvent être vus comme une ressource ;
- les élèves qui ont des difficultés de lecture peuvent utiliser la *modalité lecture*, disponible sur les outils informatiques, pour entendre les textes écrits ;
- cela permet aux apprenants d'utiliser des stratégies pour augmenter le contacte avec la langue, comme par exemple, lire un livre en ligne, regarder des films en langue étrangère, voir d'émission de télévision en LE ;
- les apprenants peuvent acquérir les informations nécessaires pour faire une recherche sans se déplacer pour chercher les informations dans les manuels. Cette innovation permet à tout le monde d'avoir accès aux informations n'importe où et n'importe quand.

Dans la mesure où, les apprenants ont beaucoup de ressources, les enseignants doivent faire passer l'idée que les informations trouvées sur l'internet doivent être vérifiées. Il est facile que dans la recherche sur la toile, nous puissions trouver des fausses informations et pour cette raison, il est vraiment important de vérifier toujours la source.

De plus, grâce à cette révolution, l'espace pour apprendre n'est pas seulement la classe mais partout parce qu'il y a beaucoup de ressources sur le web qui peuvent être utilisées pour apprendre et pour enseigner. Les technologies numériques permettent d'apprendre n'importe quand et n'importe où. Ce principe est un des principes fondamentaux de la nouvelle didactique des langues, les élèves peuvent apprendre quels que soient le lieu et le moment. Il suffit d'un appareil technologique qui possède une connexion à Internet.

²⁰ Favata G., 2018, *Les technologies en aide aux professeurs de langue étrangère: enseigner le français à l'ère de l'internet*, publié en Synergie Italie n°14, Università di Torino, pp. 55-67

Si nous analysons l'espace de la salle de classe au cours des dernières années, nous pouvons voir que les enseignants utilisent :

- l'ordinateur ou la tablette pour chercher et écrire des informations ;
- pour mettre en contact des élèves de différents pays. Le but est d'améliorer la langue grâce à des échanges en LE ;
- le Tableau Blanc Interactif, appelé aussi *TBI*, permet de rendre le cours plus actif. Toutefois, l'enseignant doit être capable de l'utiliser dans les cours non seulement comme un écran mais aussi pour favoriser la coopération entre les élèves (un paragraphe sera consacré au Tableau Blanc Interactif).

En ce qui concerne l'auto-apprentissage, il est facilité par les technologies, car ces dernières permettent à chaque étudiant de rechercher de manière indépendante des matériels, des règles de grammaire, des règles syntaxiques. Comme la vidéo permet d'avoir en même temps le texte et les images, il y a l'activation immédiate de l'*Expectancy Grammar* ou grammaire de l'anticipation. La grammaire de l'anticipation est le moment où les apprenants peuvent déjà prévoir ce qu'ils vont apprendre.

Ensuite, la technologie a permis de mettre en contact des personnes à distance . Grâce à cette innovation, les apprenants peuvent parler des locuteurs natifs.

2.7.2 Les aspects négatifs de l'utilisation des technologies

Et, si d'un côté il y a beaucoup d'aspects positifs, de l'autre côté il y a des aspects négatifs sur l'utilisation des technologies dans la vie quotidienne et à l'école. En voici quelques exemples

- les enfants qui ont été exposés à partir d'un très jeune âge aux appareils informatiques peuvent présenter des soucis avec la communication. Certaines études montrent que:

« pendant l'interaction soignante-enfant, ou par le soignant ou par l'enfant, il interrompt la fonction de réflexe relationnel en compromettant l'interaction face à face et, par conséquent, l'acquisition de l'autorégulation émotionnelle. La communication en face à

face entre l'adulte et l'enfant règle, moment par moment, le dialogue des expressions émotionnelles passant d'états synchrones où les deux partagent les mêmes expressions, à des états asynchrones où l'un détourne l'attention de l'autre »²¹.

Cette affirmation nous fait réfléchir sur la société d'aujourd'hui, car il y a de plus en plus la tendance à exposer les enfants aux technologies sans se rendre compte des risques réels au niveau du cerveau et de la santé de l'enfant ;

- l'impossibilité pour certaines familles d'avoir une bonne connexion ou des outils technologiques tant à l'école qu'à la maison. Ces aspects peuvent empêcher certains élèves de suivre le rythme de la classe ;
- l'ordinateur ou la tablette peuvent provoquer des problèmes au niveau de l'attention, car ils provoquent beaucoup de stimuli ;
- les enseignants doivent familiariser avec la technologie. Cela signifie qu'ils doivent suivre des cours pour améliorer ses capacités et rendre la didactique plus moderne ;
- la présence d'un grand nombre de documents à sélectionner par les apprenants ou par les enseignants. Il y a le risque de fausses informations ou des informations écrites dans un niveau de langue qui est très bas. Ce dernier aspect est un problème pour les apprenants qui sont en train d'apprendre une langue étrangère, car ils ne sont pas capables de sélectionner le matériel écrit dans une mauvaise langue. Ils estiment que la formulation proposée est correcte. Le risque est qu'ils apprennent à parler ou à écrire de la mauvaise manière ;
- le fait d'avoir à disposition beaucoup d'informations peut créer l'illusion aux apprenants d'être omniscient et connaître tous. Toutefois, ils doivent être conscients qu'ils ne peuvent pas tout savoir;
- les éléments audiovisuels ne peuvent pas correspondre. Par exemple, dans une vidéo ou une succession d'images, il est possible de voir des images qui ne correspondent pas à la description audio ;

²¹ Marone P., 2019,. *Multimedia technologies and negative effects in the communication of adult children reciprocity*, Phenomena Journal, 1, 54-67 <https://doi.org/10.32069/pj.2019.1.19>, « durante l'interazione caregiver-bambino, o da parte del caregiver o da parte del bambino, interrompe la funzione di rispecchiamento relazionale compromettendo l'interazione faccia a faccia e, dunque, l'acquisizione dell'autoregolazione emotiva. la comunicazione faccia a faccia tra adulto e bambino co-regola, momento per momento, il dialogo delle espressioni emotive passando da stati sincronici in cui entrambi condividono le stesse espressioni, a stati asincronici in cui uno distoglie l'attenzione dall'altro ».

- l'audio n'est pas de bonne qualité où la vidéo est trop didactique. Il est important que le matériel soit le plus conforme possible à la réalité pour ne pas démotiver les apprenants ;
- dans les écoles, très souvent, l'équipement est dépassé.

En conclusion, apprenants et enseignants doivent travailler ensemble pour sélectionner le matériel adapté sans tomber dans la fausse information ou dans l'abondance des informations.

2.7.3 L'apprentissage avec le Tableau Blanc Interactif

Aujourd'hui, beaucoup d'écoles ont dans chaque classe un *Tableau Blanc Interactif* (TBI) ou *Lavagna Interattiva Multimediale* (LIM), ou *Interactive Whiteboard* (IWB). Ce sont tous des mots pour définir le Tableau numérique qui est connecté avec un vidéoprojecteur et un ordinateur.

En premier lieu, le TBI permet de produire ce que les élèves peuvent faire sur leur tablette ou sur l'ordinateur. L'avantage est que tous les étudiants suivent sur le même écran et les activités sont plus interactives, car les apprenants peuvent par exemple :

- écrire sur la tablette. Il y a la modalité d'écriture sur le clavier où directement sur l'écran du *TBI* avec le stylo ;
- souligner sur le *TBI* ;
- ajouter dans un document une vidéo, des images et des liens.

En deuxième lieu, le *TBI* permet d'avoir plusieurs instruments dans un seul appareil pour réaliser la didactique numérique. Comme le TBI est un instrument, les enseignants doivent créer un parcours didactique pour l'intégrer à l'unité didactique.

Le *TBI* est un instrument pour :

- renouveler la didactique des langues avec des technologies modernes ;
- rendre les documents plus motivants, car les apprenants sont inclus dans le processus didactique ;

- créer des tâches pour apprendre le lexique, la grammaire, la phonologie dans un contexte plus motivant et avec l'interaction des apprenants ;
- augmenter la participation des élèves et pour les mettre à l'aise avec la technologie.

De plus, le *TBI* permet de mettre les apprenants dans un emplacement central, de coopérer les uns les autres et d'apprendre des autres. Ce sont des compétences nécessaires dans une société moderne et pour leur futur.

Le *TBI* permet de structurer l'échafaudage nécessaire à l'apprentissage par le dialogue et l'interaction (Vygotskij, 1978 ; Rudd, 2007 ; Haldane, 2007), l'échange mutuel et le partage.

Enfin, le *TBI* est un instrument qui peut aider à l'apprentissage. Toutefois les enseignants doivent penser à la didactique numérique comme un élément pour rendre l'apprentissage plus coopératif et plus immersif. Ils ne doivent pas se limiter à l'utilisation du livre numérique mais ils doivent utiliser des vidéos pour stimuler la motivation, des exercices interactifs et des images. Les enseignants doivent chercher des matériels authentiques pour augmenter la motivation par exemple, une vidéo, en *LE*, d'un guide touristique qui explore la ville expliquée par l'enseignant.

2.8 Apprendre le français ou une LE à l'ère du numérique

Selon les études sur l'intelligence multiple conduite par Gardner, les technologies peuvent aider les différents points de vue des apprenants. Les enseignants doivent guider les élèves vers un apprentissage en autonomie et sur mesure, en utilisant des sites Internet. Les apprenants doivent être capables d'approfondir leurs connaissances ou de résoudre des doutes en autonomie.

Aujourd'hui, nous pouvons apprendre une langue grâce à des cours en ligne. En effet, « [...] le nombre d'étudiants inscrits à des cours en ligne ouverts à tous est passé de 0 en 2012 à au moins 220 millions en 2021 »²². Pour cette raison, dans cette partie du mémoire, sera analysé le rôle d'Internet sur l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout sur l'apprentissage du *français comme langue étrangère (FLE)* à l'ère du

²² <https://doi.org/10.54676/UZQV8501> ultima consultazione 3 agosto 2024

numérique. Toutefois, l'offre qu'il y a sur la toile est très vaste et doit être vérifiée et analysée. Pour cette raison, l'objectif de ce paragraphe est de conduire une recherche pour comprendre comment utiliser Internet pour apprendre et quels sont les meilleurs sites à utiliser pour apprendre le français.

Comme l'offre à disposition est grande, les enseignants et les apprenants doivent être capables de savoir sélectionner. Coonan explique que « *des cours spécifiques sur la connaissance digitale en général et sur l'utilisation des TIC en particulier comme ressource pédagogique (savoir organiser les classes, repérer des ressources, etc ...) et comme ressource pour la formation (comme, par exemple, savoir suivre des cours de mise à niveau), doivent devenir une partie essentielle obligatoire de la formation professionnelle de l'enseignant* » (Coonan, 2012, p. 26)²³.

Pour vérifier un site, les éléments qui doivent être pris en considération sont les mêmes que ceux que l'enseignant utilise pour vérifier le matériel didactique avant de le proposer à la classe. Les éléments auxquels il faut prêter attention sont les suivants :

- vérifier si l'objectif correspond aux exigences ;
- présence des éléments qui attirent l'attention ;
- vérifier si les objectifs formatifs sont explicités ;
- respect de l'ordre naturel d'acquisition ;
- respect de la succession des sujets abordés : des plus faciles aux plus complexes ;
- comment sont présentées les règles de grammaire ;
- la typologie des exercices ;
- la solution des exercices et la présence d'un commentaire pour comprendre les erreurs.

En deuxième lieu, les enseignants doivent établir comment introduire l'Internet dans l'unité didactique qu'ils sont en train de projeter. Il est important qu'ils ne l'utilisent pas uniquement pour des activités de motivation. Ils doivent donner des tâches pour

²³ Coonan, C. M. 2012. *Il profilo europeo dell'insegnante di lingua straniera*. In : Kottelat, P. (éd.), *Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel*, Synergies Italie, n°8, p. 19-29. Ultima consultazione 19 luglio « Per questo motivo corsi specifici sulla conoscenza digitale in generale e sull'utilizzo delle TIC in particolare, sia come risorsa pedagogica (saper organizzare le classi, reperire risorse, ecc.) sia come risorsa per la formazione (come, ad esempio, saper seguire corsi di aggiornamento on-line), debbono diventare una parte essenziale obbligatoria della formazione professionale dell'insegnante, sia in formazione iniziale sia in formazione in servizio».

accomplir une partie de la didactique afin d'atteindre des objectifs extralinguistiques comme décrire une image où parler d'un film.

Comme les sites à disposition pour apprendre le *FLE* sont nombreux, nous avons sélectionné quelques sites gratuits et analysé comment les éditeurs ont décidé d'expliquer la phrase négative en français. La recherche a été conduite grâce à l'utilisation de *Google* et les mots utilisés pour trouver des sites sont : « *apprendre le français en ligne gratuitement* » et « *apprendere il francese online gratis* ». Les sites les plus importants qui sont apparus lors de cette recherche :

Tabella 1. Schema siti Internet per apprendere le lingue.

Apprendre le français avec TV5MONDE	www.apprendre.tv5monde.com/fr
Bonjour de France	www.bojourdefrance.com
Français facile	www.francaisfacile.com
Le Point du FLE	www.lepointdufle.net
Non parlo francese	www.nonparlofrancese.com
Parlez-vous français?	www.parlez-vous-francais.fr
Tandem	www.tandem.net

2.8.1 Apprendre le français avec TV5MONDE

Tout d'abord nous pouvons dire que la page d'ouverture est organisée de manière claire et intuitive avec des options à choisir :

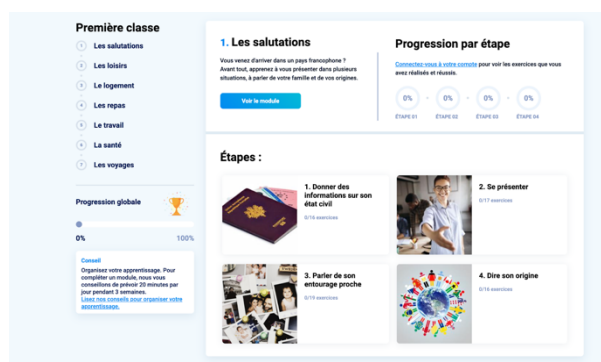
- les niveaux linguistiques présents sont de A1 au B2. Nous pouvons également tester notre niveau de langue en faisant le *TCF (Test de Connaissances du Français)*. Il s'agit d'un test d'environ 90 minutes créé par l'Éducation Nationale de France. le site présente trois parties : Compréhension orale, Structure de la langue, Compréhension écrite ;
- les parcours et entraînement ;

- les thèmes ;

Chaque cours est divisé par des niveaux et par des thèmes. Pour faire un exemple, le niveau A1 présente une première partie dédiée à la *Première classe*. Les thèmes présents sont les suivants : *les salutations, les loisirs, le logement, le travail, la santé, les voyages*. Dans chaque thème, il y a des sections avec :

- vocabulaire ;
- grammaire ;
- prononciation ;
- culture(s).

Image 6. Première classe dans le site TV5MONDE.



Source : Apprendre avec TV5MONDE : Comment se présente la première partie dédiée à la première classe²⁴.

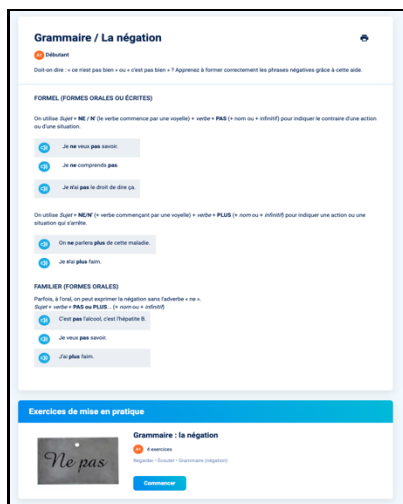
Comme nous pouvons le voir dans cette image, le site est organisé de manière très simple avec un espace dédié à la Progression globale de l'apprentissage.

De plus, nous allons voir la partie dédiée à la phrase négative en français pour analyser comment elle est présentée.

Comme nous pouvons le voir, une section est dédiée à l'explication des règles de grammaire avec des exemples pour mieux la comprendre. L'apprenant peut écouter les exemples pour comprendre la prononciation des éléments qui composent la phrase négative et pour améliorer les compétences de compréhension orale.

²⁴ <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/premiere-classe>

Image 7. La négation dans le site TV5MONDE.



Source : Apprendre avec TV5MONDE : Présentation de la partie dédiée à la négation²⁵.

Image 8. La présentation de la phrase négative dans le site TV5MONDE.



Source : Apprendre avec TV5MONDE : Division de la section de grammaire sur la phrase négative²⁶.

Comme nous pouvons le voir sur cette image, l'apprentissage de la phrase négative se fait par le biais de différents stimuli tels que la vidéo, le choix de l'option entendue, la réorganisation de la phrase et enfin l'explication de la règle de grammaire.

²⁵ <https://apprendre.tv5monde.com/fr/aides/grammaire-la-negation-0>

²⁶ <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/a1-debutant/grammaire-la-negation>

Image 9. Exercices sur la négation.

Émadé est malade et elle veut le dire.

La médecin a le droit de parler de la santé de sa patiente : c'est le secret médical.

La patiente va guérir, elle parlera de cette maladie.

Cette maladie est grave, mais elle est contagieuse.

A A É E E E O I U U Ç Æ

AA aa

Source: Apprendre avec TV5MONDE : Exercice de grammaire à compléter avec les parties manquantes²⁷.

Ces exercices de remplissage permettent aux apprenants de construire la phrase négative de manière autonome, en réfléchissant sur les éléments à inclure dans une phrase négative. Tous les exercices proposés sont autocorrectifs et une partie est dédiée à l'écoute des phrases.

Sur le site il n'y a pas de parties pour l'apprentissage des règles de façon inductive. Les apprenants ne trouvent pas des textes ou des exemples pour essayer d'entendre en autonomie la règle de grammaire.

En conclusion, le site est organisé de manière très claire et simple avec beaucoup d'exercices pour développer ou améliorer les compétences des apprenants. Nous pouvons trouver également beaucoup d'images pour susciter la motivation des apprenants et pour faciliter l'apprentissage. Malgré tout, il n'est pas structuré pour l'apprentissage avec la méthode inductive.

2.8.2 Français facile

Tout d'abord, nous pouvons affirmer que le site est organisé de manière très simple et moins attrayante par rapport à *Apprendre avec TV5MONDE*. Pour cette raison, l'apprentissage peut résulter peu motivant, car graphiquement le site n'est pas attrayant. Sur la première page, les apprenants peuvent choisir entre :

- un test de niveau ;

²⁷https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercice/21063?id_serie=12394&nom_serie=grammaire_la_negation&niveau=a1_debutant&exercice=4

- cours et exercices ;
- participer, par exemple, à des discussions ou des forums ;
- les outils comme “conjuguer des verbes” et “jouer”.

En ce qui concerne la partie consacrée au cours, le site présente :

- six niveaux : *Français Langue Etrangère/Enfants, Débutants, Intermédiaire, Avancé, Améliorer son orthographe, Mieux connaître la France* ;
- des exercices divisés par thèmes et difficulté ;
- la possibilité de recevoir une leçon par semaine ;
- des dialogues bilingues.

Image 10. Le site Français Facile.



Source : Français Facile : Organisation générale du site²⁸.

Sur le site, il n’y a pas de division claire entre la grammaire, le lexique, la prononciation et la culture mais les apprenants doivent choisir l’argument qu’ils veulent réviser ou apprendre. L’apprentissage est moins structuré par degré de difficultés.

En ce qui concerne la phrase négative, nous pouvons voir la présentation de la règle plus générale et puis des variations avec des exemples. Par rapport à *Apprendre avec TV5MONDE*, il n’y a pas la partie dédiée à la prononciation des exemples pour améliorer la prononciation et la compréhension orale. Les règles de grammaire ne sont pas présentées de manière inductive, car il y a l’explication et puis les exemples.

²⁸ <https://www.francaisfacile.com/>

Image 11. Présentation de la phrase négative.

Forme négative - cours

La forme négative s'oppose à la forme affirmative.

On peut transformer une phrase verbale affirmative en phrase négative en ajoutant des adverbes de négation comme : « ne... pas », « ne... rien », « ne... plus », « ne... jamais », etc.

- Aux temps simples, les deux éléments de la négation encadrent le verbe.

Exemple :
Jeannette *ne souhaite pas* venir à la fête.

- Aux temps composés, les deux éléments de la négation encadrent l'auxiliaire « être » ou « avoir ».


Exemple :
Le directeur *n'est pas* arrivé à l'heure, il *n'a pas* encore étudié votre dossier.


Source: Français Facile²⁹.


Image 12.: Exemples des exercices proposés pour la phrase négative.

☆☆ Intermédiaire [Twitter](#) [Partager](#)
Exercice de français "Forme négative - cours" créé par hanjiv23 avec le générateur de tests - créez votre propre test ! [Plus de cours et d'exercices de hanjiv23]
[Voir les statistiques de réussite](#) de ce test de français
⚠ Merci de vous [connecter à votre compte](#) pour sauvegarder votre résultat.

Pour insérer facilement des caractères accentués : [A](#)

1.  Le petit Martin joue dans le jardin. -> Le petit Martin dans le jardin.

2.  Aujourd'hui, Louis est resté chez lui. -> Aujourd'hui, Louis chez lui.

3.  Après son voyage, Marty a eu beaucoup de soucis. -> Après son voyage, Marty souci.

Source: Français Facile³⁰.

Dans la présentation des exercices, il y a l'indication du niveau mais la consigne n'est pas clairement présentée. La solution des exercices se trouve au bas de la page et il y a aussi le pourcentage obtenu.

En conclusion, le site *Français Facile* est un bon instrument pour apprendre le français comme LE bien qu'il y ait des points faibles comme le graphisme, car peuvent prêter à confusion.

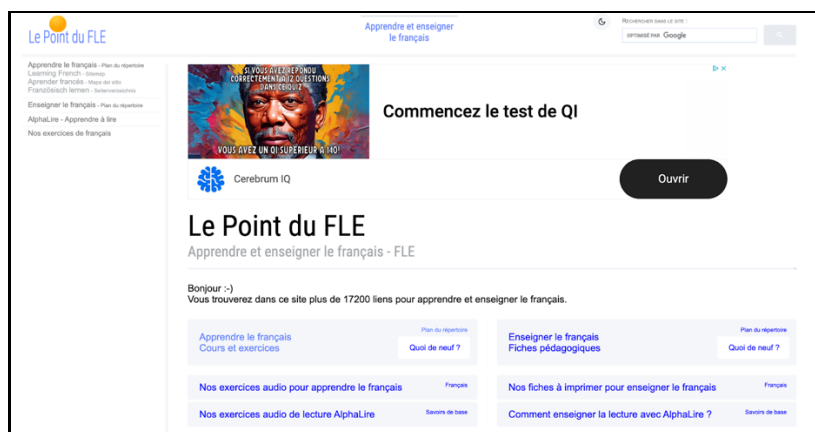
²⁹ <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-122709.php>

³⁰ <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-122709.php>

2.8.3 Le point du FLE

Le Point du FLE propose des sections pour apprendre le français ou pour l'enseigner. Cette section est disponible en plusieurs langues étrangères, notamment l'anglais, l'espagnol et l'allemand. C'est clairement un point fort du site parce qu'il peut être utilisé également dans des classes plurilingues.

Image 13. Le point du FLE : Première page du site.



Source: Le point du FLE³¹.

L'unité dédiée à l'apprentissage du FLE est divisée en différentes sections *Activité/Compétences Langagières*, *Vocabulaire/Thèmes*, *Grammaire*, *Culture*, *Civilisation et Conjugaison*.

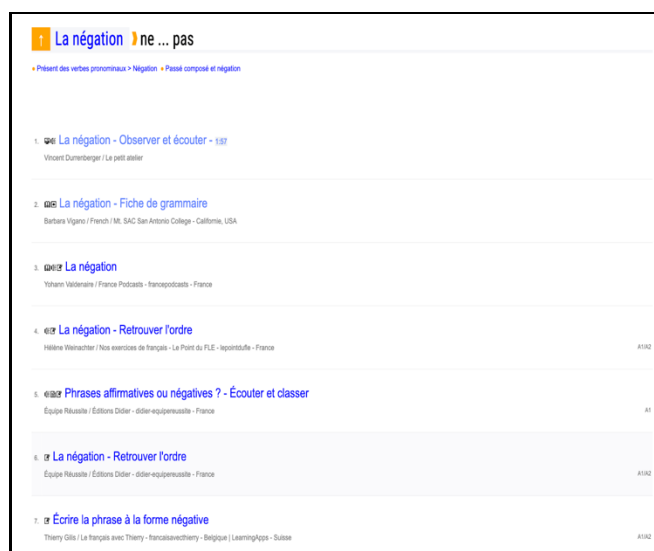
La présentation graphique manque de clarté et d'intuition par rapport à d'autres sites. Toutefois, nous pouvons observer que ce site est comme une plateforme qui contient d'autres sites. Quand un apprenant visite le site pour la première fois, il peut avoir l'impression de ne pas entendre le fonctionnement car l'organisation du site n'est pas intuitive. Malgré tout, nous pouvons trouver tous les arguments nécessaires pour apprendre la langue française. Toutes les activités proposées ont le niveau du CECR déclaré sur le côté.

Pour l'analyse de la phrase négative, tout d'abord, une vidéo montre des exemples sur la phrase négative pour essayer d'entendre la règle en autonomie. Cette vidéo permet de faire des hypothèses avant de lire la règle. Puis, nous pouvons trouver une fiche de

³¹ <https://www.lepointdufle.net/>

grammaire avec la présentation des règles en français et en anglais. En observant cette image, nous voyons que la source des différentes sections est différente, car le site est structuré comme une plateforme.

Image 14. Image 14: Partie du site dédiée à la phrase négative.



Source: Le point du FLE³².

Comme nous pouvons le voir, la première partie consacrée à l'explication des règles utilise beaucoup d'images pour faciliter la mémorisation des règles.

Image 15. Explication des règles de grammaire.



Source : Le point du FLE.³³

³² <https://www.lepointdufle.net/p/negation.htm#ne-pas>

³³ <https://instruction2.mtsac.edu/french/french1/Lesson4/negation.htm>

Comme nous pouvons voir dans cette image, ce site compare la phrase affirmative et négative, grâce aussi à l'utilisation d'images. Cette technique favorise la mémorisation de la construction négative. De plus, l'explication de la règle est également en anglais et c'est un point positif dans les contextes plurilingue. Le fait que la règle soit expliquée en anglais peut faciliter la tâche de certains étudiants étrangers dans la salle de classe, car ils peuvent avoir une connaissance limitée de la langue italienne mais davantage la langue anglaise.

Comme le site sert de conteneur pour d'autres sites, les exercices sont structurés de différentes manières avec des exercices à complétion où de transformation selon le lien choisi. Toutefois, tous les exercices ont des solutions pour vérifier l'apprentissage.

En conclusion, le site n'est pas intuitif et moins adapté aux personnes ayant peu d'expérience informatique, mais il contient tout ce qui est nécessaire à l'apprentissage et cherche à activer un apprentissage plus inductif.

2.8.4 Non parlo francese

Tout d'abord la première page de ce site est structurée d'une façon très simple mais efficace pour surfer sur le site.

Image 16. Présentation du site.



Source : Non parlo francese³⁴.

Malgré cet aspect positif, le site est pensé seulement par des apprenants qui sont en train d'apprendre le français, car la partie dédiée à la grammaire s'occupe seulement des points de langue d'un niveau A1/A2 du *CECR*.

³⁴ <http://nonparlofrancese.com/>

En ce qui concerne l'explication de la phrase négative, nous pouvons trouver une explication détaillée en langue italienne. Toutefois, elle est présentée avec un graphique peu motivant.

Image 17. Présentation de la phrase négative.

Grammatica francese 110 – La forma negativa

La forma negativa in francese è composta dalle due particelle 'ne' e 'pas', le quali si posizionano rispettivamente prima e dopo il verbo, in modo molto semplice.

La forma negativa al passato

La forma negativa rimane sempre la stessa anche quando si parla al passato, in quanto non implica nessun cambiamento, ma basta semplicemente collocare le particelle prima e dopo del verbo.

Esempi:
Vous n'avez pas compris – Voi non avete capito
Elle n'est pas sortie à temps – Lei non è uscita in tempo
Ils ne sont pas allés faire les courses – Loro non sono andati a fare la spesa

Source : Non parlo francese³⁵.

Comme nous pouvons voir dans cette image, il n'y a pas l'utilisation de couleurs ou d'images pour favoriser l'apprentissage. L'explication de la règle se fait en italien et cela signifie que le site sera utilisé principalement par des étudiants italiens. Il est possible de constater que dans la première partie, consacrée à la phrase négative au présent, le site ne présente pas des exemples et cela est certainement un problème, car les étudiants ne peuvent pas voir comment ils doivent appliquer la règle.

En ce qui concerne les exercices, sont proposés des activités où les apprenants doivent choisir la bonne réponse avec les solutions correctes.

En conclusion, le site ne peut être utilisé que pour une première approche de la langue française car les thèmes présentés sont peu nombreux. De plus, le contenu est présenté de manière peu motivante, sans utilisation de couleurs.

³⁵ <http://nonparlofrancese.com/grammatica-francese-110-la-forma-negativa/>

2.8.5 Parlez-vous français?

Le site que nous allons analyser est graphiquement très attrayant mais présente des limites au niveau de l'apprentissage, car nous pouvons observer que de nombreux points grammaticaux manquent.

Si d'un côté il y a beaucoup d'options à choisir comme : vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison et exercices, de l'autre côté il souffre d'un manque total d'importants points de grammaire comme la phrase interrogative et négative.

Malgré tout, le site est graphiquement bien structuré et attrayant avec des sections intéressantes pour résoudre des doutes. Il y a, par exemple, la section dédiée à la différence entre “ peut-être ” avec le trait d'union et “ peut être ” sans le trait d'union.

En conclusion, nous pouvons affirmer que le site est utile pour résoudre des doutes de grammaire ou d'orthographe. Toutefois, il sera moins utile pour apprendre ou progresser en langue française.

2.8.6 Tandem

Le site *Tandem* est un site très différent par rapport aux autres sites pris en considération. L'objectif de ce projet est d'apprendre la langue avec la production orale. Il permet de dialoguer avec des personnes qui sont de langue maternelle avec l'utilisation d'un dispositif électronique comme le téléphone, l'ordinateur ou la tablette.

Le site permet de choisir l'un des 43 pays présents afin de chatter avec quelqu'un qui parle la langue qui nous intéresse. Par exemple, nous pouvons choisir de discuter avec une personne d'origine française. Nous pouvons également lire les arguments d'intérêt de chaque personne enregistrée afin de chercher la personne qui est plus proche de nos intérêts.

Grâce à ce dispositif les apprenants peuvent essayer d'améliorer leur habileté de communication car ils doivent parler à des locuteurs natifs. Les créateurs du projet ont réalisé qu'apprendre la grammaire est très utile mais les apprenants doivent être capables de communiquer avec d'autres personnes sans avoir peur de faire des erreurs.

En conclusion, le site *Tandem* est un bon instrument pour élaborer un niveau de compétence communicatives en langue étrangère sans avoir peur d'un jugement des enseignants.

2.9 Apprendre avec le Podcast

Tout d'abord, nos grands-parents, nos parents avaient l'habitude de chercher la fréquence pour écouter la radio. Aujourd'hui, les jeunes recherchent des podcasts sur *Spotify* pour apprendre une langue étrangère. Ils cherchent des méthodologies pour apprendre les langues d'une manière plus autonome et plus motivante. Le podcast est clairement un instrument pour améliorer la compréhension orale et pour habituer l'oreille à la manière de parler d'un locuteur natif.

De plus, il s'agit d'une méthode très moderne pour apprendre la grammaire et la culture française. Ci-dessous, des Podcasts pour apprendre le français, la culture ou pour écouter de l'actualité :

- le *journal en français facile* est un journal quotidien³⁶ ;
- *Le Francese passe-partout* s'occupe de la grammaire et de la culture française³⁷ ;
- *Learn French by Podcast* s'occupe de l'actualité, des films, de la grammaire et de la culture française³⁸ ;
- *Coffee Break french* s'occupe de la grammaire et de la culture française³⁹.

Ce sont seulement des exemples de podcasts que les apprenants peuvent trouver sur Spotify. Il est important de noter que la version sans publicité et de meilleure qualité sonore est payante avec un abonnement.

Ensuite, les apprenants peuvent créer une playlist avec les sujets qui les intéressent le plus.

³⁶ <https://open.spotify.com/show/0AVkxaaQWUC6QAn38x5OmR>

³⁷ <https://open.spotify.com/show/4UYQVqcJiKDihOYjb4yC0t>

³⁸ <https://open.spotify.com/show/4x4GDXAr0uikuXH17tyqXn>

³⁹ <https://open.spotify.com/show/6YqgG1UezfW9khCvLh8rvw>

En ce qui concerne la didactique avec le Podcast, les enseignants peuvent l'utiliser pour avoir des pistes audio ou pour créer une didactique plus moderne et plus motivante. De plus, ils peuvent créer une *playlist* et la partager avec les élèves.

En conclusion, le podcast permet de mettre au point de nouvelles méthodes pour apprendre une langue étrangère et pour s'entraîner dans la langue souhaitée.

Conclusion

Dans ce partie du mémoire, nous avons analysé le rôle des *LE* dans la société contemporaine pour mieux comprendre les nouvelles politiques européennes.

Nous avons vu que les enseignants de *LE* sont toujours divisés entre enseigner de façon traditionnelle ou chercher à renouveler la didactique. Nous avons vu qu'ils doivent nécessairement renouveler la didactique des langues et s'adapter aux exigences de la classe pour faciliter l'apprentissage de tous les élèves.

Toutefois, cela ne signifie pas de rendre plus simple la grammaire ou de ne pas respecter les règles syntaxiques ou phonologiques. Il s'agit de rendre la didactique plus moderne, afin d'utiliser la méthodologie inductive. Pour cette raison, nous avons analysé les approches didactiques qui ont été utilisées au fil des ans avec un regard sur les nouvelles technologies : comment elles sont entrées dans le contexte de la classe et en didactique du *FLE*. Les enseignants cherchent à rendre les classes plus stimulantes afin de motiver les apprenants à la communication et à l'apprentissage en langue étrangère. L'objectif est de ne pas se contenter d'utiliser la méthodologie « grammaire-exercice », car les élèves doivent être impliqués dans l'apprentissage pour faciliter la déduction de la règle en autonomie, sous la supervision de l'enseignant.

Enfin, nous avons fait une analyse sur la didactique du numérique pour comprendre les aspects négatifs et positifs de l'utilisation de l'internet ou des sites pour apprendre une langue. Comme les nouvelles technologies permettent d'augmenter l'auto-apprentissage, nous avons analysé quelques sites pour apprendre le français en ligne et les podcasts. Mon analyse a montré que le web est plein de ressources et des sites pour apprendre une langue étrangère mais les apprenants doivent être capable de bien les sélectionner. Dans notre étude sont apparus des sites qui sont bien structurés et qui suivent un apprentissage progressif comme par exemple *Apprendre avec TV5MONDE* ou au contraire des sites qui sont très dispersifs ou peu clair dans la présentation des arguments

comme par exemple *Non parlo francese*. Le progrès technologique conduira-t-il à l'apprentissage exclusif en ligne ou l'enseignant jouera-t-il encore un rôle clé dans l'apprentissage des langues étrangères?

LA NEGAZIONE IN ITALIANO ED IN FRANCESE

III.

La frase negativa ed interrogativa in italiano ed in francese:

In questo capitolo verrà analizzato il significato della parola “grammatica” ponendo particolare attenzione alla Grammatica Universale studiata da Chomsky (1975), la definizione di sintassi, morfologia e fonologia.

Successivamente, verranno analizzate le principali costruzioni per produrre una frase negativa ed interrogativa in italiano ed in francese. Si analizzeranno le similitudini e le differenze tra le due lingue romanze. Verranno forniti solo gli elementi e le nozioni di linguistica utili ad una migliore comprensione ed analisi delle strutture interrogative e negative.

3.1 La Grammatica

Da sempre la grammatica viene considerata come un elemento fondamentale nell’istruzione delle persone e quindi, non solo nel momento dell’apprendimento della propria lingua madre ma anche, nell’apprendimento di una LS, L2 o LE. Ecco perché, per molto tempo, si considerava fondamentale insegnare la grammatica anziché, favorire la comunicazione tra gli individui.

Infatti,

“nell’opinione di molti la grammatica rappresenta una parte dello studio della lingua, spesso fatta di faticosi esercizi o di regole da imparare a memoria [...]. Il termine grammatica deriva dal greco, dove l’espressione *tèchne grammatikè* indicava "l'arte dello scrivere" (infatti *gramma* vuol dire propriamente "scrittura, lettera"). Tuttavia, già nell’antichità greca aveva assunto il significato di studio del linguaggio, delle lingue [...]"⁴⁰.

⁴⁰ De Renzo F., 2005, “Grammatica”, Enciclopedia dei ragazzi, Treccani Dizionario Online, [https://www.treccani.it/enciclopedia/grammatica_\(Enciclopedia-dei-ragazzi\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/grammatica_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/) ultima consultazione 21 agosto 2024

La grammatica è presente in tutte le lingue del mondo, con delle norme utilizzate da tutti i parlanti per costruire delle frasi grammaticali. Talvolta, soprattutto nei parlanti adulti, le regole grammaticali vengono acquisite inconsapevolmente quindi, la grammatica che hanno costruito a livello cerebrale può essere definita implicita in quanto, pur non essendo consapevoli, conoscono le regole per la costruzione di frasi grammaticali.

Secondo lo studioso Chomsky (1975) tutte le lingue possiedono una *Grammatica Universale (GU)* (Chomsky, 1975) e, seguono uno schema comune ovvero, dispongono di elementi che sono condivisi anche se, in apparenza, ci possono sembrare delle lingue tra loro diverse. Questo significa che tutte le lingue hanno a disposizione degli elementi in comune che possono essere confrontati tra loro nella fase dell'apprendimento di una LS così da permettere all'apprendente di confrontare le varie parti del discorso nel repertorio linguistico che ha a disposizione. Come evidenziato nel Capitolo 1, l'essere umano, a differenza degli animali, sviluppa la capacità di linguaggio nei primi anni di vita. Questo significa che il bambino dispone già di un patrimonio genetico che gli rende possibile apprendere il linguaggio. Fin dalla nascita, il bambino viene esposto a degli stimoli linguistici, input e, grazie al patrimonio genetico produrrà nella lingua maggiormente presente nel suo contesto quotidiano. Riuscirà a parlare nella lingua presente nel contesto grazie ad una serie di esperimenti condotti dal bambino stesso (Chomsky, 1959). Alla base della teoria di Chomsky troviamo il patrimonio genetico, il quale è a disposizione di tutti gli individui fin dal momento della nascita. Sarà il bambino, grazie anche agli stimoli presenti nel suo ambiente quotidiano, ad attivarli. Il parlante nativo ha a disposizione una competenza linguistica che gli permette di creare delle frasi grammaticali e di fornire dei giudizi per aiutare, anche persone con competenze inferiori, a costruire delle frasi che possano essere considerate grammaticalmente corrette. Questo è possibile solo dopo una buona formazione nella propria lingua madre. Inoltre, sono in grado di identificare se una frase può essere accettata o no in base al contesto in cui si trovano. Sono in grado quindi di modificare il proprio eloquio in base alla situazione in cui si trovano.

L'acquisizione grammaticale avviene principalmente osservando tre fasi: globalità → analisi → sintesi, privilegiando il percorso induttivo. Questo percorso privilegia l'osservazione, la creazione di ipotesi e la verifica, è la sequenza presente nella teoria della GU di Chomsky (Balboni, 2018, p. 64). Un apprendente attraversa queste tre fasi nel momento in cui entra in contatto con una nuova struttura.

È evidente che, per acquisire una lingua straniera, sia essa L2 o LS, è necessario che l'apprendente abbia acquisito la terminologia morfosintattica nella sua lingua madre, così da potersi appoggiare alle nozioni che già conosce, nel momento in cui apprende una lingua straniera.

In conclusione, gli esseri umani possiedono fin dalla nascita, la capacità di apprendimento linguistico grazie al patrimonio genetico e alla GU, studiata da Chomsky.

3.1.1 La sintassi, la morfologia e la fonologia

Dobbiamo innanzitutto riflettere sul termine “sintassi” che, secondo quanto riportato all'interno dell'Enciclopedia Treccani, deriva dal greco: “σύνταξις «associazione, organizzazione», comp. di σύν «con, insieme» e τάξις «sistemazione»”⁴¹. Analizzando questa parola si può osservare che si fa riferimento a degli elementi che vengono messi insieme seguendo una sequenza. La sintassi si occupa: “dei fonemi, morfemi e vocaboli non presi per sé stessi ma calati nel contesto della frase, cioè dei procedimenti [...] mediante i quali il parlante pone in mutuo rapporto gli elementi lessicali per la formazione di un'espressione compiuta (frase, periodo) [...]”⁴². La sintassi ci permette allora di costruire delle frasi, in qualsiasi lingua, rispettando la sequenza dei vari elementi. I parlanti riescono a produrre un numero infinito di enunciati anche in base al contesto in cui si trovano.

La morfologia invece, si occupa dello studio della struttura di una parola e la “relazione fra i cambiamenti di forma e i cambiamenti di senso delle parole”⁴³.

Ultima ma, non per importanza, la fonologia si occupa della pronuncia delle parole ma anche dello studio dei suoni di una certa lingua in base al ruolo grammaticale che svolgono.

⁴¹ Treccani. (s.d.). Sintassi, in Vocabolario Treccani Online <https://www.treccani.it/vocabolario/sintassi/>, ultima consultazione 19 agosto 2024

⁴² Ibidem.

⁴³ Iacobini C., (2011), Morfologia, in Enciclopedia dell'italiano https://www.treccani.it/enciclopedia/morfologia_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ ultima consultazione 21 agosto 2024

3.2 Introduzione alla frase negativa

La frase negativa può essere considerata universale in quanto, tutte le lingue, dispongono di elementi che permettono di trasformare le frasi da affermative a negative. Possiamo considerarla anche come un'abilità esclusiva degli esseri umani poiché, solo l'uomo è in grado di parlare e produrre delle frasi di tipo negativo. Gli elementi per costruire una negazione cambiano da una lingua all'altra e, cambia anche l'ordine in cui vengono posizionati. La costruzione cambia non solo nelle diverse lingue ma, anche in base al luogo (varietà diatopica), all'estrazione sociale (varietà diastratica) e, al momento storico (varietà diacronica). Sono tutte delle variabili che comportano delle modifiche anche all'interno della stessa lingua. Ad esempio, un parlante con un livello d'istruzione bassa o assente non parlerà nello stesso modo di un parlante con un'istruzione più elevata. Oppure, un giovane d'oggi non parla con lo stesso eloquio di un ragazzo di quarant'anni fa. Inoltre, la lingua può variare anche in base alla regione in cui si vive, questo significa che un parlante proveniente dal nord di uno stato può avere un eloquio diverso rispetto ad un parlante del sud dello stesso stato.

Per i parlanti, costruire delle frasi negative può risultare complesso in quanto, è una costruzione utilizzata spesso all'orale, per rispondere a delle domande o, per opporsi a quello che un parlante sta dicendo poiché possiede delle informazioni o delle idee diverse. È noto che all'orale è più frequente compiere degli errori e, spesso questi errori, se ripetuti e non corretti, tendono a sedimentarsi nell'individuo che sta apprendendo una lingua, sia essa la lingua madre o una lingua straniera.

Si utilizza la frase negativa per:

- rifiutare o correggere qualcosa;
- sostenere qualcosa ritenuto non vero;
- ironizzare (Horn, 2001);
- essere impossibilitati a svolgere un'azione;
- proibire lo svolgersi di un'azione.

Se si pensa ad una normale conversazione tra delle persone, difficilmente inizia con una frase negativa. È più probabile iniziare con una frase affermativa (Givón, 1979, pp. 79-80) e, nel caso in cui il locutore non sia d'accordo, può sostenere il contrario, grazie

all'utilizzo della forma negativa. La costruzione di una frase negativa sarà quindi più complessa rispetto ad una frase semplice e, è necessario che il parlante ed il locutore dispongano già delle conoscenze di base nella lingua in cui si stanno interloquendo.

3.2.1 La frase negativa in italiano ed in francese

Analizzando gli elementi che compongono la frase negativa in italiano, troviamo principalmente la particella “*non*” ma, è possibile, trovare anche altri elementi come: *nessuno, niente, mai, mica*. Questi elementi esprimono gradi di negazione diversi, in base a quale elemento il parlante decide di utilizzare.

Per quanto riguarda la lingua francese, si può osservare che la frase negativa è composta da più elementi indispensabili affinché possa essere considerata grammaticale, corretta nella lingua scritta e formale. La costruzione più utilizzata è formata da due elementi: *ne/n'...pas*.

In francese antico, la forma negativa, si costruiva solo con la particella *ne* ma, l'evoluzione linguistica ha portato a rafforzare la lingua inserendo un altro elemento (Bidaud, 2015, p. 243).

Oggi, esistono anche altre costruzioni come: *ne...plus, non plus, ne...jamais, rien, personne, aucun(e), Nul(le), ni...ni, ne...que, ne...de*. Come per l'italiano, l'uso dei vari elementi, dipende dal significato che si vuole dare alla frase negativa.

È importante evidenziare che sia il francese sia l'italiano, sono lingue romanze come anche lo spagnolo, il portoghese, il catalano, il gallego, il rumeno e altre lingue minori. Tutte queste lingue hanno un antenato comune, il latino e, grazie a questa discendenza possono esserci delle somiglianze tra le varie lingue. Nonostante ciò, ciascuna di esse, nel corso del tempo, ha assunto delle proprie caratteristiche. Riportiamo degli esempi per confrontare la lingua italiana con quella francese, analizzando la costruzione negativa:

- I. (a) Maria va a scuola.
- (b) Maria **non** va a scuola.
- (c) * Maria va non a scuola.
- (d) Per **non** andare a scuola, Maria è rimasta a letto.

- II. (a) Marie va à l'école.
 (b) Marie **ne** va **pas** à l'école.
 (c) * Marie ne pas va à l'école.
 (d) Pour **ne pas** aller à l'école, Marie est restée au lit

Osservando questo primo gruppo di frasi, è possibile affermare che entrambe le lingue hanno una costruzione *SVO* cioè Soggetto-Verbo-Oggetto. Basti osservare l'esempio I. (a) e II. (a) dove si può vedere che, in entrambi i casi, il soggetto è posto prima del verbo ed i complementi sono collocati dopo il verbo, in posizione postverbale.

Se si osservano gli esempi I. (b) e II. (b) è possibile vedere come la costruzione *SVO* sia stata mantenuta ma, sono stati inseriti gli elementi negativi che caratterizzano le due lingue prese in esame. In italiano, l'elemento caratterizzante della frase negativa è *non* e, viene posizionato prima del verbo. La frase I. (c) contrassegnata con l'asterisco sta ad indicare che la costruzione è agrammaticale e, non è possibile produrre una frase negativa posizionando gli elementi in quella sequenza. L'esempio II. (b) riporta la costruzione della frase negativa in francese. La regola prevede che la particella *ne* deve essere posizionata subito vicino al soggetto e, la particella *pas*, subito dopo il primo verbo coniugato. Infatti, la frase II. (c) è contrassegnata con l'asterisco quindi, agrammaticale. Non è stata rispettata la giusta collocazione degli elementi negativi in quanto, sono stati posizionati vicini tra loro. Questa posizione è possibile solo nel caso in cui il verbo sia al modo indefinito come nel caso II (d) dove, i due elementi che contraddistinguono la frase negativa, sono stati posizionati vicini proprio perché il verbo *aller* è al modo indefinito. L'italiano, invece, mantiene la posizione dell'avverbio *non* dopo il soggetto e, dunque prima del verbo come nell'esempio I (d).

3.2.2 La negazione in italiano

La frase negativa, in qualsiasi lingua, svolge una funzione dichiarativa o proibitiva. In italiano l'avverbio *non* viene utilizzato per entrambe le funzioni. Si osservi l'esempio:

- III. (a) Maria **non** mangia la mela.

(b) **Non** mangiare! / **Non** scrivere! / **Non** dormire!

Analizzando queste frasi è possibile evincere che, nell'esempio III. (a) la frase è di tipo dichiarativo in quanto, si nega un'affermazione. Mentre, nel caso delle frasi III (b) la funzione è di tipo proibitivo poiché si proibisce, attraverso un divieto, a qualcuno di compiere un'azione. In tutti e due gli esempi, l'avverbio *non* precede il predicato creando sempre una frase negativa ma, con una funzione diversa. Nel caso delle frasi III. (b) si può osservare che il verbo è al modo indefinito presente in tutte e tre le frasi prese in esame. Questo perché nella funzione proibitiva, il verbo non è al modo imperativo ma, è presente l'infinito del verbo.

Esistono anche altri elementi che permettono ad un parlante di costruire una frase negativa ed esprimere al meglio ciò che desidera comunicare. Le altre particelle presenti nella lingua italiana sono:

- indefiniti come: *niente, nessuno, nulla* e *mai*. A seconda della posizione in cui si trovano svolgono la funzione di pronomi o aggettivo;
- congiunzioni: *neanche, nemmeno, neppure*. Vengono utilizzate le due congiunzioni (*né*)...*né* quando si vogliono escludere due elementi tra loro coordinati. Per esempio: Non mangio **né** la mela **né** la pera / Non mangio la mela **né** la pera. Osservando questi due esempi, si può evincere che la prima congiunzione *né* può essere omessa senza compromettere il senso della frase o renderla agrammaticale.
- la semplice particella *no* utilizzata per rispondere alle domande come per esempio:

IV. A) *Piove?*

B) *No.*

“La risposta “*no*” vale come «non piove», cioè rappresenta in forma negativa assoluta il contenuto della domanda a cui risponde, contrapponendosi a *sì*, che rappresenta invece lo stesso contenuto in forma positiva [...]”

(Bernini, 2011)

L'italiano permette la doppia negazione come per esempio:

V. (a) **Non** lo sapevo **mica**.

(b) **Non** mi dice mai niente **nessuno**.

- VI. (a) **Mica** lo sapevo.
(b) **Nessuno** mi dice mai **niente**.

(Bernini, 2011)

Analizzando questi esempi è possibile osservare che l'avverbio *non* è presente solo nel caso in cui le altre componenti negative della frase siano collocate dopo il verbo, come nel caso degli esempi V. (a, b).

Al contrario, se l'elemento negativo precede il verbo, l'avverbio *non* viene omissso come, nel caso degli esempi VI. (a, b).

- VII. (a) **Non** ho **mica** mangiato.
(b) **Non** ho mangiato **mica**.

Come si può osservare nell'esempio VII (a, b), l'italiano presenta una costruzione più libera rispetto ad altre lingue, come per esempio il francese, nella formazione del participio passato. In italiano, è possibile collocare il secondo elemento della doppia negazione sia tra ausiliare e participio passato [vedere esempio VI. (a)] o anche alla fine della frase [esempio VII. (b)].

3.2.3 La negazione in francese

La frase in francese segue l'ordine *SVO* ma ci sono delle situazioni in cui la posizione del verbo può cambiare rispetto ad altri elementi, come nel caso di una frase negativa o nel caso in cui ci sia un avverbio o un quantificatore.

La costruzione della frase negativa in francese è più rigida rispetto all'italiano e, prevede l'uso di due elementi, un elemento atono "*ne*" ed un elemento tonico "*pas*". Sono due particelle indipendenti e non flesse, non portano significato se non quello di essere una frase negativa (Dahl, 2010, p. 19). La particella "*pas*" mantiene la sua posizione, ma può essere separata da alcuni avverbi, come per esempio "*absolument, toujours*" oppure "*malheureusement*".

- VIII. (a) Je **ne** parle **pas**.

- (b) Marie **n'**écrit **pas** une lettre.
- (c) Tu **ne** crois **pas** souvent à de telles histoires.
- (d) Tu **n'**y as **pas** cru, j'espère!

Osservando gli esempi, si può evincere che entrambi gli elementi sono indispensabili per costruire la frase negativa nella lingua francese. L'elemento atono va collocato prima del sintagma verbale e, deve essere in posizione sempre più vicina al soggetto della frase. Mentre, l'elemento tonico va posizionato dopo il verbo coniugato e, può essere seguito da complementi oppure, la frase può terminare così come nel caso dell'esempio VIII. (a). Le frasi VIII. (c, d) presentano una costruzione più complessa in quanto, possiamo osservare la presenza di pronomi, del participio passato, avverbi o complementi. Nonostante la costruzione sia più complessa, l'ordine delle particelle negative è rimasto invariato ovvero, la parte atona è collocata prima del verbo coniugato e, più vicino al soggetto mentre, l'elemento tonico è collocato subito dopo il verbo coniugato e, dunque, prima di qualsiasi altro elemento della frase.

Anche in francese, esistono altri modi per costruire la frase negativa in base a cosa un parlante desidera comunicare. Le particelle che possono essere utilizzate sono:

- *Ne...pas, ne...plus, ne...jamais ;*
- particelle con sfumature diverse: *ni...ni, ne...que, ne...guère, non plus ;*
- l'aggettivo *aucun*: deve essere seguito da un nome ;
- *rien ;*
- *guère ;*
- *pas toujours ;*
- *toujours pas ;*
- gli indefiniti: *personne, rien, aucun, pas un, nul.*

Come visto in precedenza la frase negativa francese è costituita da due elementi: il " ne " rimane invariabile, è sempre presente e, viene apostrofato solo nel caso in cui sia collocato davanti ad una vocale o ad "h" muta. La particella tonica " pas " è anch'essa invariabile in genere e numero, può solo essere sostituita dalle forme sopra elencate. Spesso, nella lingua parlata, in un contesto familiare la particella atona viene soppressa, favorendo l'utilizzo solo della particella tonica. Questo non può avvenire in un contesto formale o nella lingua scritta. Qui di seguito, verranno presentati e analizzati degli esempi, per

capire l'utilizzo delle varie particelle, la posizione e le variazioni da compiere nel caso in cui ci siano degli articoli, in un contesto d'uso standard.

Solo quando è presente il verbo al modo infinito, i due elementi negativi vanno collocati vicini come per esempio:

IX. (a) Elle se retenait pour **ne pas** pleurer.

(b) Quand il est en colère, il vaut mieux **ne rien** répondre.

(Bidaud, 2015, p. 253)

X. (a) Tu as encore des jours de vacances à prendre? - Non, je **n'en ai plus**.

(b) - Tu as déjà fait du cheval? - Non, je **n'en ai jamais** fait!

(Bidaud, 2015, pp. 244-245)

Osservando gli esempi X. (a) e (b) si può vedere che la particella *ne* è stata apostrofata in quanto, precede una vocale e, la sua posizione è sempre vicina al soggetto, prima del verbo coniugato. Il *ne* precede tutti gli altri elementi, infatti, sta prima anche del pronome personale complemento che, nel nostro caso, è: “ en ”. L'elemento tonico *pas* è stato sostituito da *plus* e da *jamais*. L'esempio X. (a) indica l'assenza di qualcosa, nel caso analizzato indica l'impossibilità di prendere delle vacanze. L'esempio X. (b) sostituisce il *pas* con *jamais*, indicando che un'azione non è mai stata compiuta, nel nostro caso che non si è mai andati a cavallo.

XI. (a) Je **ne** mange **ni** fruits **ni** légumes.

Nella frase XI. (a) troviamo la presenza di più elementi negativi. La ripetizione di *ni* nella seconda parte della frase avviene per negare due elementi coordinati tra loro e, dello stesso valore, nel nostro caso sono due sostantivi. Nonostante ci siano due elementi negativi, il *ne* rimane obbligatorio. *Ni* sta ad indicare la presenza di due elementi che verranno poi negati.

XII. (a) Il mange de la marmelade → Il **ne** mange **pas de** marmelade.

(b) Il mange de la tarte → Il **ne** mange **pas de** tarte.

(c) Il a un vélo → il **n'a pas de** vélo

Nelle frasi XII. (a, b, c) si può osservare che, nel passaggio dalla frase affermativa alla frase negativa, gli articoli partitivi (nel nostro caso: *de la, de la*) e gli articoli indefiniti (nel nostro caso: *un*) sono stati sostituiti dall'articolo "*de*". Grazie a questi esempi si può evincere che gli articoli partitivi ed indefiniti non appaiono in una frase negativa. Gli articoli, quindi, vengono omessi lasciando spazio solo a "*de*". Nonostante ciò, l'elemento atono e tonico per costruire la frase negativa, rimangono in posizione invariata.

XIII. (a) Il **ne** mange **que de la** marmelade de pomme.

(b) Il **ne** mange **que de la** tarte.

Osservando le frasi XIII (a, b) possiamo vedere che l'elemento *pas* è stato sostituito da *que*. In questo modo, è stata costruita una frase restrittiva, cioè può essere sostituita da "*seulement* (solamente in italiano)" nelle frasi affermative.

XIV. (a) - Elle **ne** supporte **pas** cette musique. - Moi **non plus**.

(Bidaud, 2015, p. 244-245)

Nell'esempio XIV. (a) si osservano due frasi collegate tra loro quindi, un dialogo tra due persone. La prima frase è una costruzione negativa semplice. Nella seconda frase, quindi nella risposta, viene utilizzata la costruzione "*non plus*" per indicare una situazione di disaccordo alla frase negativa appena espressa dal parlante.

XV. (a) **Rien ne** va plus.

(b) **Rien ne** me plait.

(c) Elle **n'a rien** avoué.

(Bidaud, 2015, p. 244-245)

Gli esempi XV (a, b, c) mostrano lo stesso elemento ma, in posizioni diverse. *Rien* indica che l'elemento presentato non esiste, nega la sua presenza o la sua esistenza. Può occupare la posizione di soggetto della frase come nelle frasi XV. (a) e (b) o la posizione di complemento come nella frase XV. (c). In quest'ultima frase, viene collocato nella stessa posizione in cui dovrebbe trovarsi la particella tonica "*pas*". Sia esso in posizione di soggetto o di complemento della frase, deve sempre essere in presenza dell'elemento atono "*ne*".

- XVI. (a) **Personne** ne parle de ça.
 (b) Il n'a vu **personne**.
 (c) Il **ne** dit à **personne** ce qu'il pense.

“ *Personne* ” si comporta come “ *rien* ” ovvero, può essere soggetto della frase come nell'esempio XVI. (a) oppure, complemento come nel caso dell'esempio XIV (b, c). Nel caso in cui svolga la funzione di complemento, deve essere collocato nella stessa posizione in cui normalmente si posiziona “ *pas* ” nelle frasi negative semplici.

L'aggettivo indefinito “ *nul* ” appartiene al linguaggio sostenuto, può variare in genere ma non in numero “ *nul(le)* ”

- XVII. (a) Je n'ai lu **aucun** de ces livres.
 (b) Nous n'avons **aucune** chance de gagner.

(Bidaud, 2015, pp. 248-249)

Come si può evincere dall'esempio XVII. (a, b) “*acun(e)*” varia in base al genere ma non in base al numero. Questo significa che, nel caso in cui sia seguito da un sostantivo di genere femminile diventa: “*aucune*” ma, in presenza di un sostantivo plurale non prende la declinazione del plurale. Analizzando la frase XVII. (a) si può evincere che “*aucun(e)*” non rispetta la regola e, non è collocato nella posizione in cui, in una frase negativa semplice, si troverebbe la particella tonica *pas* ma, introduce il sostantivo al quale si riferisce, nel nostro caso “*de ces livres*” preceduto dalla preposizione “*de*”.

Nella frase XVII. (b) “*aucune*” ha preso la declinazione del femminile in quanto, *chance* è un sostantivo femminile e, lo precede.

- XVIII. (a) Je n'ai **pas** mangé de pommes.
 (b) Il n'est **pas** allé à la fête.

L'esempio XVIII. (a, b) mostra la costruzione della frase negativa al passato prossimo. Si può osservare che la particella atona rimane sempre più vicina al soggetto mentre, la particella tonica è posizionata subito dopo il verbo coniugato e, prima del participio passato.

XIX. (a) Je ne le comprends **pas toujours**.

(b) Je ne comprends **toujours pas**.

(Bidaud, 2015, p. 245)

Come si evince dall'esempio le due espressioni si presentano molto simili nella struttura ma l'elemento negativo tonico è collocato in posizioni diverse. Questa differenza crea un significato diverso della frase. Nel caso XIX. (a) la frase indica un'azione che non avviene in modo costante mentre, la frase XIX. (b) esprime il contrario ovvero, crea l'idea di continuità rispetto ad un'azione che continua a non realizzarsi, ma che avrebbe dovuto compiersi.

XX. (a) Il **ne cesse** de se plaindre. Je **n'ose** y penser.

(b) Le Festival de Cannes a lieu en mai, **si je ne m'abuse / si je ne me trompe**.

(c) Ta voiture est en panne! **Qu'à cela ne tienne**, nous irons à pied.

(Bidaud, 2015, p.251)

In queste frasi, la costruzione negativa è composta da un solo elemento ovvero, l'elemento atono "ne". Sono delle eccezioni che sono presenti nelle forme arcaiche della lingua o in presenza di alcuni verbi, espressioni fisse o con la forma ipotetica.

Nel caso dell'esempio XX. (a) dopo i verbi: *cesser, oser, pouvoir, savoir* se ci si trova in un registro elevato della lingua, si usa solo un elemento.

Nelle frasi ipotetiche, come nell'esempio XX. (b) le espressioni fisse introdotte da "si", vengono costruite con una sola particella come: **si je ne m'abuse, si je ne me trompe, si ce n'est, ...** (Bidaud, 2015, p. 251)⁴⁴.

La stessa regola vale anche nel caso in cui ci siano delle espressioni idiomatiche come nell'esempio XX. (c).

XXI. (a) Autrefois, on **ne parlait guère d'**écologie.

(Jamet et al., 2017, p.207)

⁴⁴ Bidaud F. (2015) Grammaire du français pour italophones, UTET, P. 251

L'esempio XXI. (a) mostra che “*guère*” segue la regolare struttura della frase negativa ma, ha bisogno dell'articolo “*de*” come nelle frasi negative assolute, cioè come nell'esempio XII. (a, b, c).

XXII. (a) On ne sait jamais s'il est content ou pas / ou non.

(b) Elle, elle voudrait toujours sortir, **pas lui** / **lui pas** / **lui non**.

(Bidaud, 2015, p.258)

Nel caso in cui nella frase siano presenti delle congiunzioni (*ou, mais, et*) come nell'esempio XXII. (a), si possono usare indistintamente “*non*” o “*pas*”. Bisogna osservare che, la particella “*non*”, viene utilizzata in un registro di lingua elevato. In presenza di un pronome personale tonico, come nell'esempio XXII. (b), si può scegliere tra le tre costruzioni presentate però, si deve sempre considerare che “*non*” appartiene al linguaggio formale quindi, nel linguaggio quotidiano si preferisce l'uso di “*pas*”.

XXIII. (a) **Non** tutti i posti sono raggiungibili con il treno.

(b) * Ne sont pas les endroits tous accessibles par le train.

(c) Les endroits **ne** sont **pas** tous accessibles par le train.

Analizzando l'esempio XXIII (a, b, c), si può osservare che l'italiano ed il francese non presentano la stessa costruzione della frase. La lingua italiana [vedere esempio XXIII. (a)] permette di collocare all'inizio della frase la particella negativa “*non*” mentre, il francese no. Questo significa che, la struttura equivalente in francese, non può essere copiata infatti, l'esempio XXIII. (b) è contrassegnato come agrammaticale ovvero, non è possibile costruire una frase posizionando la particella atona in prima posizione. In lingua francese, bisogna rispettare l'ordine degli elementi ovvero, in testa alla frase troviamo sempre il soggetto, nel nostro caso “*les endroits*”, subito dopo in posizione preverbale la particella atona, poi il verbo, successivamente la particella tonica “*pas*” e, la frase si conclude con i complementi. Questa costruzione, spesso, porta a compiere degli errori nei parlanti italo-foni nel momento in cui apprendono la lingua francese in quanto, devono seguire un ordine diverso rispetto a quello che userebbero nella loro lingua madre. Collocando gli elementi nello stesso ordine della lingua francese, la frase in lingua italiana sarebbe “*I posti non sono tutti raggiungibili con il treno*” ed è lo stesso procedimento che deve compiere un italo-fono nel momento in cui cerca di tradurre questa struttura. Lo

studente deve compiere questa trasformazione fino a quando, non avrà acquisito che il calco tra le due lingue crea una frase non grammaticale.

In conclusione, la frase negativa in italiano ed in francese viene usata per esprimere le stesse funzioni ma, il francese presenta una mobilità ridotta delle componenti rispetto all'italiano ed è possibile osservare questo fenomeno anche analizzando l'esempio presentato qui sopra [vedere esempio XXIII. (a, b, c)].

3.3. La frase interrogativa

La frase interrogativa è presente ed utilizzata in tutte le lingue. Tuttavia, ogni lingua possiede una costruzione ed una sequenza diversa. L'obiettivo comunicativo di un enunciato interrogativo è quello di chiedere all'interlocutore delle informazioni in quanto, il parlante, pensa che l'interlocutore conosca la risposta e che voglia comunicare con lui.

Tra le proprietà che possiede la costruzione interrogativa troviamo:

- prosodia diversa: un'intonazione particolare di tipo ascendente;
- utilizzo del punto interrogativo (?) allo scritto. In base alla lingua può essere collocato all'inizio (¿) e alla fine (?) come in spagnolo o solo alla fine (?) della frase come in francese, in italiano ed in inglese;
- costruzione della frase diversa rispetto ad una frase affermativa soprattutto, in alcune lingue tra le quali anche il francese;
- utilizzo di aggettivi, pronomi o avverbi interrogativi come per esempio: “*chi, che cosa*” per l'italiano e “*qui, quoi, que*” in francese.

Le “[...]strutture sono solitamente suddivise in due gruppi principali: le frasi interrogative polari e le frasi interrogative wh” (D'Ortenzio, 2018, p.70).

Le frasi interrogative polari (XXIII. a, b) permettono due sole risposte ovvero: “si” per confermare quanto richiesto e “no” per negare. In alcune lingue, il tipo di domanda si differenzia solo per la prosodia con cui il parlante costruisce la domanda. Questo significa che la struttura rimane la medesima. Invece, altre lingue, modificano la struttura della frase come, per esempio, la lingua francese e la lingua inglese.

Le frasi interrogative costruite con la forma wh- XXIV. (a, b) hanno una costruzione più complessa e, la risposta, non può essere semplicemente “sì” o “no” ma, l’interlocutore dovrà fornire una risposta adeguata alla domanda. Questo significa che, anche la risposta, sarà più complessa.

XXIV. (a) Sofia ha mangiato la mela?

(b) Sophie habite à Paris?

XXV. (a) Come ti chiami?

(b) Comment tu t’appelles?

Osservando questi due esempi è possibile capire la differenza tra le frasi interrogative polari e quelle costruite con la sequenza wh-.

Inoltre, è presente anche la distinzione tra frasi interrogative dirette o indirette. Nel primo caso la caratteristica principale è il cambio di prosodia ed il punto interrogativo alla fine della frase. Ci sono anche altre caratteristiche che variano da una lingua all’altra come, per esempio, l’utilizzo di una costruzione piuttosto che un’altra in un contesto familiare o formale.

Le frasi interrogative indirette invece, si riferiscono ad un discorso riportato, indiretto quindi, sono quelle frasi utilizzate nel momento in cui un parlante riporta un discorso avvenuto in precedenza.

3.3.1 La frase interrogativa in italiano

In italiano, come nelle altre lingue, si utilizza la frase interrogativa quando un parlante vuole porre una richiesta ad un interlocutore.

La costruzione di una frase interrogativa, nella maggior parte dei casi, è molto simile alla sequenza degli elementi della frase affermativa. I parlanti però, cambiano la prosodia con cui pronunciano l’enunciato. Solo nel caso in cui siano delle frasi interrogative di tipo wh-, il parlante deve mettere al primo posto l’elemento wh-. Viene quindi collocato in posizione preverbale (Frascarelli, Ramaglia, Corpina, 2012, p. 46).

Viene definito wh- in quanto, in inglese, i costituenti interrogativi iniziano, nella maggior parte dei casi, con wh- (what, who, where, when, ecc.).

- XXVI. (a) Luisa va al cinema?
(b) **Chi** sono i due ragazzi con Luisa?
(c) * Va Luisa al cinema?

Osservando l'esempio si può evincere che nella frase XXVI. (a) il parlante mantiene lo stesso ordine SVO. Allo scritto, viene aggiunto il punto interrogativo collocato solo alla fine della frase mentre, all'orale, cambia la prosodia ovvero l'intonazione che un parlante usa per ricevere dall'interlocutore un'informazione. Nel caso della frase XXVI. (b), il parlante ha collocato in testa alla frase l'elemento wh-, successivamente il verbo, poi gli altri elementi che compongono la frase ovvero, i complementi. Questo significa che l'elemento wh- deve necessariamente essere collocato in testa alla frase e, successivamente, il verbo coniugato. Analizzando la frase XXVI. (c) è possibile affermare che l'italiano non permette la costruzione Verbo-Soggetto-Oggetto infatti, la frase è contrassegnata come agrammaticale.

- XXVII. (a) * **Dove** Luisa va?

Se si analizza l'esempio XXVII. (a) si può affermare che dopo l'elemento wh- non si può collocare un soggetto / nome in quanto, la costruzione della frase risulta agrammaticale (contrassegnata da un asterisco).

Lo studioso Rizzi (citato da Cecchin, 2023, p. 56) ha formalizzato il criterio di vicinanza dell'elemento wh- e del verbo, stabilendo che:

- “un operatore wh- deve stare in una configurazione di specificatore-testa con una testa con tratti [+wh-];
- una testa con tratti [wh-] deve stare in una configurazione specificatore-testa con un operatore wh-”⁴⁵.

⁴⁵ Cecchin L., 2023, “Le abilità linguistiche degli adulti sordi segnanti: uno studio sulla comprensione e produzione elicitata di frasi interrogative in italiano” in “Valutazione linguistica in italiano e nella LIS e strategie di intervento” a cura di Volpato Francesca (Venezia : Edizioni Ca' Foscari, 2023), p. 56

Solo l'elemento wh- “*perché*” permette la doppia costruzione:

- XXVIII. (a) Perché Luisa ha detto una bugia?
(b) Perché ha detto una bugia Luisa?

Osservando queste frasi si può dedurre che, entrambe le costruzioni, sono grammaticali. Questo significa che un parlante può collocare l'interrogativo *perché* in entrambe le sequenze ovvero, sia seguito dal verbo, sia dal soggetto della frase.

- XXIX. (a) Quale matita devo prendere?
(c) Quali matite devo prendere?

L'elemento interrogativo “*quale/quali*” varia in genere ed in numero, si accorda con il soggetto della frase e, deve essere collocato all'inizio ma può essere seguito anche da un nome.

Inoltre, possono esserci anche delle frasi interrogative indirette ovvero, delle frasi subordinate che hanno la forma di una domanda che non è autonoma, come quella veicolata dalle interrogative dirette ma, dipende da un verbo, un aggettivo o un nome, e può essere riportata in un luogo ed in un tempo diverso da quello in cui è (o è stata) formulata [...] (Fava 2001, pp. 698 e 714-715). Dipende da verbi come: domandare, chiedere, ecc.

Gli studiosi affermano che l'acquisizione delle frasi interrogative in italiano, in bambini con sviluppo tipico del linguaggio avviene già all'età di 1;7 anni e, sono in grado di realizzare il movimento dell'elemento wh- in prima posizione (Guasti, 1996; De Vicenzi et.al., 1999; Belletti, Guasti, 2015).

In conclusione, per formare le frasi interrogative l'italiano utilizza il movimento preverbale degli elementi wh- e, la prosodia in qualsiasi sequenza interrogativa orale ed il punto interrogativo allo scritto.

3.3.2 La frase interrogativa in francese

Come visto precedentemente le frasi interrogative si dividono in dirette ed indirette. Le frasi indirette sono caratterizzate da una prosodia diversa mentre, le frasi interrogative dirette, in francese, presentano una costruzione diversa rispetto a quella italiana analizzata in precedenza. L'interrogazione diretta si divide, anche in francese, in interrogativa parziale o totale.

L'interrogazione totale prevede come unica risposta “ *oui* ” o “ *non* ”. Infatti, osservando l'esempio, si può vedere come l'unica risposta che risulti grammaticale sia “ *oui/non* ”.

- XXX. (a) - Il fait beau? - **Oui**, (il fait) un temps magnifique
(b) - Est-ce que tu es prête? - **Non**, pas encore.

(Bidaud, 2015, p. 261)

L'interrogativa parziale prevede la presenza di elementi interrogativi e la risposta sarà più complessa in quanto, non sarà possibile rispondere semplicemente con “ *oui/non* ” ma, si dovranno fornire delle informazioni [vedere esempio XXX (a, b)].

- XXXI. (a) - **Comment est-elle** venue? - En vélo / Par le train / À pied ...
(b) - **Combien** ça coûte? - Un euro / Trop cher pour toi / Rien du tout ...

(Bidaud 2015, p. 261)

La costruzione della struttura interrogativa in francese, si differenzia rispetto all'italiano, infatti, è possibile formulare una frase interrogativa utilizzando tre costruzioni. Ci si chiede allora “perché un locutore utilizza una forma piuttosto che un'altra? [traduzione mia]” (Gadget, 1989)⁴⁶. Gli studiosi sostengono che ci sia un'ipotesi sociologica: Jacquelin Poles (1965) parla dell'utilizzo di una struttura rispetto ad un'altra in base al livello d'istruzione, Dominique Lafontaine et B. Lardinois (1985) studiano la differenza nell'uso delle costruzioni interrogative in base all'età dei parlanti.

⁴⁶ Quillard, V., 2001, *La diversité des formes interrogatives : comment l'interpréter ?*. *Langage et société*, 95, 57-72. <https://doi.org/10.3917/ls.095.0057> [pourquoi un locuteur utilise-t-il telle forme plutôt qu'une autre], p. 57, ultima consultazione 23 agosto 2024

Inoltre, è possibile affermare che nel corso del tempo, le diverse costruzioni si sono differenziate, soprattutto in base al contesto in cui ci si trova a formulare una frase interrogativa.

Le strutture sintattiche sono tre e sono:

- l'intonazione [vedere XXXII. (a)]: tipica del linguaggio orale;
- “*est-ce que*” [vedere XXXII. (b)]: è una costruzione ormai tipica del francese ed oggi è la più utilizzata (Bidaud, 2015), soprattutto all'orale;
- l'inversione [vedere XXXII. (c)]: prevede l'inversione del soggetto con il verbo. Si colloca il pronome personale soggetto subito dopo il verbo. Questa forma viene utilizzata in contesti formali e, allo scritto.

- XXXII. (a) **Vous** allez à l'école?
(b) **Est-ce que** vous allez à l'école?
(c) **Allez-vous** à l'école?

Osservando l'esempio XXXIII. (a, b) l'intonazione permette al parlante di porre una domanda, senza modificare l'ordine degli elementi della frase. Basterà solo un cambio nell'intonazione del parlante, il quale userà un tono di tipo ascendente. È di uso tipico dell'orale ed anche per costruire delle interrogative totali ovvero, quelle domande che prevedono come sola risposta “oui/non”. Nelle frasi con l'elemento interrogativo, come l'esempio XXXIII. (c, d, e), si può vedere che la particella *wh-* è collocata alla fine della frase, l'unica eccezione si presenta con la parola interrogativa “*pourquoi*” che deve essere collocata all'inizio della frase e, non in coda come nel caso degli altri esempi.

- XXXIII. (a) Tu ne vas quand même pas sortir par ce temps?
(b) Elle doit être contente d'avoir ses enfants auprès d'elle?
(c) Tu pars **quand**?

(Bidaud, 2015, p. 262)

- (d) Tu as vu **qui**? / Tu vas **où**?
(e) **Pourquoi** il vient?

(Jamet et al., 2017, p. 216)

Se si osserva l'esempio XXXIV. (a, b) si può evincere che la costruzione “ *est-ce que/ qu'* ” é collocata all'inizio della frase interrogativa quindi, il parlante non deve modificare la sequenza degli elementi che compongono la frase. É una costruzione fissa, non viene modificata, non segue il tempo verbale della frase. Il trattino presente é obbligatorio e, deve necessariamente essere presente allo scritto.

- XXXIV. (a) **Est-ce qu'**il fera beau demain?
(b) **Est-ce que** vous avez compris ce qui se passait?
(c) Quand **est-ce que** tu pars?
(d) Où **est-ce qu'**ils habitent?

(Bidaud, 2015, p. 262)

Se si analizzano gli esempi proposti, si può vedere che la struttura “ *est-ce que* ” rimane invariata rispetto al tempo verbale della frase [vedere XXXIV. (a, b, c, d)] ma, “ *que* ” deve essere apostrofato nel caso in cui il pronome personale soggetto inizi con una vocale [vedere XXXIV. a, d). Se la frase presenta una parola interrogativa, ovvero una parola wh-, come per esempio quando, dove, perché, chi, la parola wh- deve essere collocata prima della struttura interrogativa “ *est-ce que* ”.

La terza possibilità per costruire una domanda è l'utilizzo dell'inversione. Questa struttura è utilizzata allo scritto ed in contesti formali.

- XXXV. (a) **Avez-vous** compris?
(b) **Serait-il** jaloux?
(c) **Pourrais-je** parler au directeur?
(d) **Est-ce** vrai?

(Bidaud, 2015, p. 263)

Analizzando gli esempi è possibile osservare che il verbo viene collocato in testa alla frase ed il pronome personale soggetto lo segue, preceduto da un trattino, obbligatorio allo scritto. Si evince che il pronome personale soggetto è collocato dopo il verbo principale, prima del participio passato, nel caso in cui il verbo sia ad un tempo composto. La regola viene mantenuta anche nel caso in cui ci sia un dimostrativo come nell'esempio XXXV. (d).

- XXXVI. (a) Va-**t**-on me comprendre?
 (b) Mange-**t**-elle de bon appétit?
 (c) Qu'a-**t**-il voulu dire par là?

(Bidaud, 2015, p. 263)

Se si osservano gli esempi XXXVI. (a, b, c) si può vedere che è stata inserita una *-t-* tra il verbo ed il soggetto. Secondo la regola, quando un verbo termina per vocale ed è seguito da un pronome personale soggetto che inizi per vocale, si deve inserire una *-t-*, chiamata *-t-* eufonica (l'inserimento avviene per ragioni fonetiche). Allo scritto, dovrà necessariamente essere preceduta e seguita dal trattino.

- XXXVII. (a) **Marie, est-elle** venue? / **Le facteur, est-il** passé? / Combien **cela a-t-il** coûté?
 (b) **Ton frère et toi, seriez-vous** disposés à faire partie de notre association?
 (c) Mes exercices étaient faciles, **les tiens étaient-ils** plus difficiles?

(Bidaud, 2015, p. 263)

Osservando gli esempi XXXVII. (a, b, c) quando il soggetto della frase non è un pronome personale soggetto ma, un nome o un pronome diverso dal pronome personale soggetto, esso rimane in testa alla frase, davanti al verbo. Il verbo principale deve necessariamente essere seguito dal pronome personale soggetto che corrisponde all'elemento in testa alla frase, ovvero al soggetto.

INTONATION	EST-CE QUE /QU'	INVERSION
Tu veux quoi ?	Qu'est-ce que tu veux?	Que veux-tu ?
Tu penses que Sophie veut faire quoi ?	Qu'est-ce que tu penses que Sophie veut faire	Que penses-tu que Sophie veut faire?

Tabella. 2. Le tre tipologie di frasi interrogative a confronto.

(Strink N., 2007)

Analizzando questa tabella si può evincere che l'elemento wh- :

- diventa “ *quoi* ” nel momento in cui si utilizza l'intonazione come modalità per porre una domanda quindi, nel momento in cui il parlante si trova ad usare un registro di lingua familiare, più colloquiale;
- con la costruzione “ *est-ce que/qu'* ”, va posto in testa alla frase e, seguito dalla costruzione interrogativa;
- con l'inversione Verbo-Soggetto, deve essere collocato in testa alla frase e, seguito dal verbo principale.

Si può affermare che le diverse costruzioni interrogative si distinguono l'una dall'altra in base al livello di lingua in cui il parlante si trova. L'elemento wh- anteposto, cioè quando un parlante utilizza l'inversione, appartiene ad un registro di lingua più sostenuto mentre, con la costruzione “ *est-ce que* ” il parlante si trova in un registro di lingua neutro (Riegel, Pellat, Rioul 1994, Strink 2007).

Precedentemente, abbiamo analizzato a che età un parlante italiano inizia a formulare le domande. Ora ci chiediamo, “a che età un bambino francese inizia a porre delle domande? Visto che le costruzioni possibili sono tre, quale sarà la struttura che verrà appresa per prima? In base allo studio di Chomsky (1995) Esistono delle “costruzioni più economiche” di altre? (citato da Strik, 2007). I bambini imparano prima la struttura wh-collocata a fine frase e, verso l'età di 2;6 anni hanno appreso entrambe le strutture (Hulk 1996, Hamann 2000). Gli studi condotti da Strik (2002) sostengono che un bambino francofono riesce a produrre delle frasi interrogative complesse a partire dai 3 anni anche se, sono poche e, presentano degli errori.

L'analisi delle diverse strutture, per comporre le frasi interrogative in lingua francese, ci permettono di rilevare che esiste una variazione diastratica e diafasica rispetto alla scelta d'uso. Questo significa che un parlante sceglie quale struttura utilizzare in base al contesto e, sarà molto influenzato anche dal suo livello sociale.

Per quanto riguarda il francese come LS ci si chiede se gli studenti devono imparare tutte le strutture e, successivamente, saranno loro a scegliere in base al contesto d'uso quale forma utilizzare oppure, prediligere l'insegnamento e dunque l'acquisizione di una sola forma? Ad oggi, nelle grammatiche di *FLE* come per esempio “Gislon C. et al. (2007), *Jeu de mots*”, “Bidaud F. (2015), *Grammaire du française pour italophones*”, “Jamet M.-C. et al. (2017), *Côté grammaire. Côté lexique*” viene proposto l'insegnamento

di tutte e tre le strutture interrogative. Questo ci fa capire che uno studente italofono che apprende il francese come *LS* potrà acquisire tutte le sequenze interrogative e, sarà lui a identificare quale sequenza sia più corretta in base alla situazione in cui si trova. L'utilizzo di questa strategia però, potrebbe comportare delle difficoltà in quanto, nella lingua italiana, questa distinzione non è presente. L'insegnante, prima di presentare una nuova struttura, soprattutto l'inversione tra Verbo e Soggetto, deve accertarsi che lo studente abbia acquisito le strutture precedenti ovvero l'intonazione e la struttura con “ *est-ce que* ”.

Conclusion

La frase negativa ed interrogativa è presente in tutte le lingue e, tutti i parlanti, hanno bisogno di utilizzare queste costruzioni per poter interloquire con le persone, essendo questa un'abilità posseduta solo dagli esseri umani. Dopo aver preso in esame due lingue romanze, ovvero l'italiano ed il francese, si è osservato che nonostante abbiano entrambe il latino come lingua madre, presentano delle differenze nella sequenza e nella costruzione delle frasi interrogative e negative. Si è osservato che, soprattutto la lingua francese, opera dei cambiamenti in base alla varietà diastratica e diafasica, sarà il parlante ad operare delle scelte in base al contesto d'utilizzo. È evidente che un apprendente di *FLE* deve essere in grado di padroneggiare tutte le costruzioni. L'insegnante deve verificare che lo studente abbia appreso prima le strutture più semplici e, introdurre successivamente quelle più complesse. Ci si chiede allora quale sia il metodo che potrebbe facilitare l'apprendimento delle costruzioni in modo più spontaneo. La risposta potrebbe essere nel metodo induttivo che verrà analizzato nel capitolo seguente.

**ANALISI DELL'UD E PROPOSTA DI UN'UNITÀ DI
APPRENDIMENTO**

IV.

Studio dell'Unità Didattica

Nel seguente capitolo verrà presentata un'Unità di Apprendimento sulla frase negativa ed interrogativa in francese come lingua straniera. L'Unità di Apprendimento è stata elaborata per studenti frequentanti la classe prima di un Istituto Secondario di Secondo Grado. La stessa Unità potrebbe anche essere usata in un Istituto Secondario di Primo Grado soprattutto, a partire dalla classe seconda e terza. Verranno presentati innanzitutto i principi che compongono un'Unità Didattica e un'Unità di Apprendimento.

Verranno poi analizzate le due metodologie didattiche così da poter osservare la differenza tra l'insegnamento della grammatica con il metodo classico ovvero, con il metodo deduttivo e, l'insegnamento della grammatica attraverso la riflessione linguistica con il metodo più moderno cioè il metodo induttivo. Quest'ultimo è il metodo utilizzato anche per la proposta dell'Unità di Apprendimento sulla frase negativa e sulla frase interrogativa in francese come lingua straniera.

Infine, dopo aver somministrato l'Unità di Apprendimento agli studenti si osserveranno i loro commenti in merito alla moderna didattica così da poter verificare se il metodo induttivo applicato a quel gruppo classe è risultato un lavoro positivo o negativo.

4.1 L'Unità Didattica

Tutto ciò che è stato analizzato nei capitoli precedenti ci porta ad affermare che l'insegnante deve utilizzare una programmazione e, seguire delle linee guida per ideare il suo programma didattico. Questo significa che l'insegnante, basandosi sulle linee guida del QCER idea un curriculum ovvero un programma che prevede sia il lato dell'insegnamento sia anche quello dell'apprendimento e della verifica. Il curriculum rispetta una successione di argomenti così da mantenere l'apprendimento efficace, secondo la teoria dell'*input: i+1* di Krashen, dove ciò che si sta per apprendere non deve comportare uno sforzo maggiore delle capacità già in possesso dell'apprendente.

Alla fine degli anni Sessanta del XX secolo, Giovanni Freddi e Renzo Titone svolsero importanti studi in ambito glottodidattico ovvero, sull'insegnamento delle lingue straniere fondato anche su degli studi di tipo scientifico. I due studiosi operano nella glottodidattica di tipo umanistico ponendo (Balboni, 2017):

- lo studente al centro del processo di apprendimento, sfruttando la teoria di Chomsky sull'acquisizione linguistica e, dedicando una particolare attenzione all'ordine evolutivo analizzato da Piaget;
- lo studente deve essere motivato nel processo di apprendimento e, coinvolto in quanto, possiede delle emozioni, delle esperienze già vissute e delle conoscenze dovute alla sua storia personale;
- al centro l'apprendente, il quale deve essere considerato come una persona e non solo come una scatola da riempire.

Da qui si può parlare di glottodidattica di tipo umanistico cioè, con un approccio verso l'essere umano e non come un momento in cui lo studente deve dare per assolute delle nozioni.

Freddi si avvale di importanti conoscenze in ambito neurologico e psicologico in quanto, nell'elaborazione della sua teoria, considera due principi molto importanti ovvero:

- la «bimodalità» cioè la divisione funzionale dei due emisferi cerebrali, quello destro preposto alle attività globali, olistiche, analogiche e quello sinistro alle attività razionali, sequenziali, logiche;
- la «direzionalità», cioè il fatto che, pur nella cooperazione continua tra due modalità del cervello, quelle emozionali e globali dell'emisfero destro precedono l'azione di quelle razionali ed analitiche dell'emisfero sinistro.

(Balboni, 2018, p. 14)

Questi due principi sono tra loro diversi ma, allo stesso tempo, complementari. Questo significa che entrambi sono coinvolti nel processo di apprendimento di una lingua, sia essa lingua madre, LS, L2 o LE. Freddi pensa all'Unità Didattica (UD) come un susseguirsi di fasi dove, in un primo momento, la motivazione e quindi l'aspetto emozionale dell'emisfero destro, precede l'azione delle attività razionali ed analitiche dell'emisfero sinistro. Secondo lo studioso, "l'UD non è un semplice segmento ritagliato nel curriculum, ma un'unità di lavoro dotata di una sua compiutezza e coerenza che tuttavia

si ricollega alle unità che la precedono e che la seguono” (Freddi, 1994, p.111). Il curriculum prevede la programmazione delle varie attività didattiche sia dal punto di vista dell’insegnamento, sia dell’apprendimento ma anche, come si svolge il programma e, la valutazione finale. Questo significa che ci sono degli obiettivi lessicali, culturali, comunicativi e grammaticali da raggiungere i quali vengono anche stabiliti dal QCER.

Per quanto riguarda la creazione dell’UD si osserva che esiste una concatenazione di “cinque momenti psicologici-operativi: motivazione, globalità, fissazione, riflessione, controllo” (ibidem, p. 113)⁴⁷. La motivazione, la sfera emozionale o meglio definita da Krashen come filtro affettivo, riveste un ruolo molto importante nella fase di apprendimento. Tanto più alta sarà la considerazione negativa che ha uno studente, per esempio di una lingua straniera, tanto più difficile sarà il processo d'apprendimento e di acquisizione.

Lo studioso Porcelli (1994, p.143-149), “riprende i momenti psicologo-operativi di Freddi, ma, invece della fase di fissazione, parla di due momenti distinti: analisi e sintesi”⁴⁸.

Questo tipo di didattica viene considerata innovativa all’epoca ma, secondo alcuni studiosi, tra i quali Balboni, si manifesta la necessità di elaborare un nuovo modello di organizzazione nell’insegnamento delle lingue, modello che andasse oltre la ben conosciuta Unità Didattica (Balboni, 2002). Fino ad ora l’insegnante riveste un ruolo chiave e, l’apprendente, non ha un ruolo attivo all’interno della fase di apprendimento (Porcelli, 1994).

Ogni Unità Didattica è composta da varie parti, chiamate unità di apprendimento. Le Unità di Apprendimento portano lo sguardo proprio sullo studente ed è questo il fulcro della glottodidattica umanistica di questi anni.

Era dunque necessario creare un percorso in cui lo studente rivestisse un ruolo chiave, sfruttando le conoscenze neurologiche e psicologiche che ci sono state fino a questo momento.

⁴⁷ Freddi, G. , 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, UTET, Torino.

⁴⁸ Mikić, *L’Unità Didattica alla luce del modello di comunicazione linguistica del Quadro Comune Europeo*, Laboratorio Itals Ricerca e Didattica dell’Italiano a Stranieri, 2009, <https://www.itals.it/lunit%C3%A0-didattica-alla-luce-del-modello-di-comunicazione-linguistica-del-quadro-comune-europeo>

4.1.1 L'UD di Giovanni Freddi

Freddi pensa che la programmazione debba essere fatta per UD e non per lezioni (Balboni, 2012). L'UD prevista dallo studioso prevede il susseguirsi di una serie di fasi che non sono slegate l'una dall'altra ma, le attività sono poste in successione così da permettere agli studenti di apprendere.

Le fasi previste da lui previste sono:

- motivazione: prepara lo studente alle attività successive e, lo coinvolge nel processo di apprendimento;
- globalità: primo approccio verso il testo;
- analisi: comprensione approfondita del testo;
- sintesi: rielaborazione di quanto appreso. “La fase di sintesi si caratterizza quindi come quella in cui avviene la transizione dall'acquisizione delle abilità (skill getting) al reimpiego più o meno autonomo da parte dell'allievo (skill using)” (Porcelli, 1994, p. 125);
- riflessione: permette di passare dalla fase di apprendimento a quella di acquisizione. “Riflettere sulla lingua non significa necessariamente introdurre la terminologia tecnica propria della linguistica e della grammatologia [...] molti aspetti del sistema si prestano ad essere chiariti per mezzo di schemi, tabelle, grafici o altre rappresentazioni non verbali⁴⁹” (Porcelli, 1994, p. 125)⁵⁰;
- controllo: verifica o valutazione da parte del docente agli studenti.

L'ordine di ciascuna di queste sezioni deve essere rispettato, questo significa che un'insegnante non può prevedere la fase d'analisi prima di quella di globalità. Infatti, secondo Porcelli, “appaiono evidenti le concatenazioni sia la concatenazione orizzontale delle sei fasi, sia l'indicazione per ciascuna di esse, sull'asse verticale, dei dati glottodidattici e di quelli glottotecnologie (sussidi e tecniche). [...] Le liste verticali sono "aperte" e solo indicative”⁵¹ (Porcelli, 1994, p. 122).

⁴⁹ Porcelli, G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Editrice La Scuola, p. 125

⁵⁰ *ibidem*, p. 125

⁵¹ *Ibidem*, p. 122

4.2 La creazione di una Unità di Apprendimento

La creazione dell'Unità di Apprendimento (UdA) è il risultato degli studi condotti in didattica negli anni Novanta grazie a Freddi, Titone e, successivamente Porcelli, Balboni e Serragiotto. L'UdA si svolge in un modo molto simile a quello della Gestaltica e adottato poi da Giovanni Freddi. Le attività previste dall'UdA mettono al centro lo studente in quanto, l'obiettivo è quello di facilitare l'apprendimento e l'acquisizione attraverso la riflessione linguistica eseguita dallo stesso studente. Il docente è considerato come una guida (Porcelli, 1994).

Nel momento in cui il docente stabilisce una nuova Unità di Apprendimento (UdA) è importante che:

- abbia chiaro chi siano i destinatari dell'UdA: livello della classe in base al QCER, provenienza, età, lingua parlata e lingue conosciute, perché desiderano imparare la lingua straniera. Per fare un esempio, la classe può essere formata da studenti adulti, francofoni che non conoscono l'italiano, ma desiderano impararlo in quanto amanti della cucina italiana e veneziana. È evidente che il docente deve predisporre l'UdA considerando le necessità degli studenti ovvero, non conoscono la lingua italiana, sono francofoni e amano la cucina italiana, quindi, desiderano imparare del lessico dedicato alla cucina ed anche delle ricette tipiche italiane e veneziane;
- venga stabilito il livello QCER da raggiungere;
- abbia ben chiaro quali siano le conoscenze pregresse degli studenti: cosa conoscono già ovvero, i prerequisiti necessari per svolgere l'UdA;
- siano stabiliti gli obiettivi comunicativi: cosa e come gli studenti sono in grado di comunicare alla fine dell'UdA;
- stabilisca gli obiettivi grammaticali: cosa desidera, a livello grammaticale, che gli studenti apprendano nell'UdA;
- stabilisca gli obiettivi lessicali: il lessico che gli studenti acquisiscono al completamento delle attività previste dall'UdA;
- stabilisca la durata dell'UdA che non deve superare 180 minuti, l'ideale è prevedere sessione di lavoro da 90 minuti totali. Si possono inserire anche delle pause tra una fase e l'altra o dopo una serie di attività.

Dopo aver stabilito con chiarezza tutti questi punti, il docente può creare l'UdA tenendo sempre presente cosa desidera che gli studenti riescano a fare dopo aver concluso tutte le fasi dell'UdA le quali, devono presentarsi con un ordine ben definito e, con delle attività gradualmente. All'interno dell'UdA possono essere previsti anche dei momenti di riposo e di gioco. In questo modo, gli studenti si sentono più rilassanti e meno legati al contesto d'apprendimento dettato dall'ambiente classe.

Le attività presenti nell'UdA devono rispettare una certa sequenzialità, ma devono anche essere presentate con delle consegne chiare. Per questo motivo, possono essere fornite delle frasi di esempio così da aiutare gli studenti nella realizzazione dell'esercizio. Le fasi previste sono: motivazione, globalità, analisi, sintesi. In ciascuna di queste fasi, il docente, per cercare di stimolare gli studenti. Per farlo può ideare delle attività da svolgere con il supporto tecnologico così da rendere la didattica più moderna e, più vicina al contesto quotidiano degli studenti.

4.2.1 La fase di Motivazione

La prima fase è rappresentata dalla fase di motivazione, la quale consiste nel presentare in modo più stimolante ciò che verrà affrontato nelle attività successive. Essa permette di elicitare le conoscenze pregresse quindi, ciò che lo studente già conosce ed ha acquisito. Questa fase riveste un ruolo importante in quanto, lo studente, apprende se si trova in un contesto che suscita curiosità ed è, allo stesso tempo, rilassante e motivante. Se l'insegnante riesce a rendere motivante ciò che sta presentando, il risultato sarà un aumento dell'interesse da parte dello studente. Il docente può presentare allo studente dei video, delle canzoni, può far realizzare un *brainstorming* oppure, si possono associare delle immagini ad una parola. I video o le canzoni che vengono proposti, devono essere brevi e comprensibili, poco impegnativi e, non devono aver bisogno di un glossario per essere compresi dagli studenti. Nel caso in cui ci fosse bisogno di un glossario deve contenere solo poche parole selezionate ovvero quelle che impedirebbero la comprensione del testo. Per suscitare il dialogo, il docente può parlare alla classe delle proprie esperienze, delle proprie abitudini rispetto ad argomenti a loro interessanti come, per esempio, l'utilizzo della tecnologia o dei social, le abitudini verso lo sport o lo svago.

Il confronto tra docente e studente ha lo scopo di elicitare il lessico o le informazioni già conosciute creando una mappa o un *brainstorming*, così da collegare la prima fase con la seconda, ovvero con la globalità ma, in questo modo, il docente riesce ad avvicinarsi più facilmente al vissuto personale dello studente. Il contesto familiare in cui lo studente ha vissuto e, sta vivendo, influenza la motivazione dello studente in quanto, un bambino cresciuto in un contesto dove i genitori favoriscono l'apprendimento di una lingua straniera, sarà più motivato rispetto ad uno studente cresciuto in un ambiente dove i genitori non approvano lo studio di una lingua straniera. Apprendere una lingua straniera può risultare molto motivante per alcuni studenti mentre, per altri, può essere solo un fattore che genera ansia poiché non si sente a suo agio. Ecco perché, l'insegnante, deve riuscire ad intervenire nel filtro affettivo presentato dallo studioso Krashen cercando di aumentare il contesto di tipo positivo, abbassando lo stress. Inoltre, uno studente, è motivato se l'input dell'insegnante non è troppo superiore alle sue conoscenze pregresse, l'input deve essere secondo Krashen di tipo $i+1$.

Inoltre, lo studioso Terrell (citato da Brown, 1990, p. 388)⁵² afferma che alcuni soggetti potrebbero non essere motivati fino a quando non ricevono un feedback dai parlanti nativi. La mancanza di contatto con un parlante nativo è uno dei fattori che incidono sulla motivazione nel momento in cui si apprende una lingua straniera in quanto, lo studente, in mancanza di un contatto diretto con un parlante nativo, può considerarla come una realtà troppo lontana da lui.

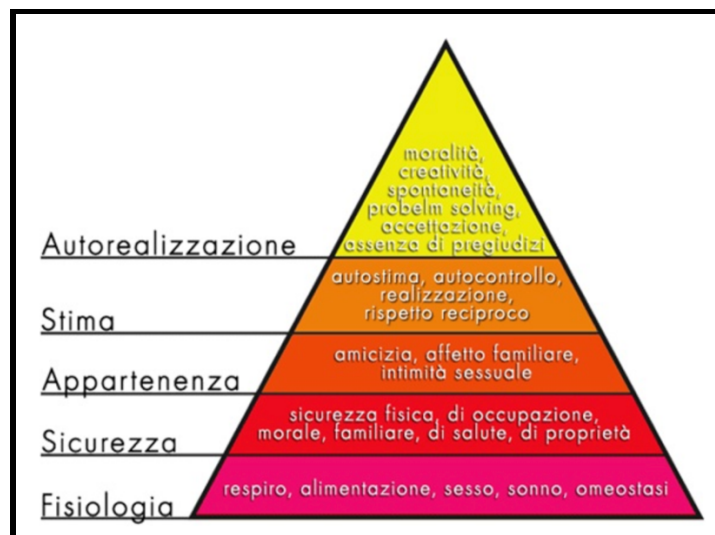
La motivazione è un momento stimolante verso la lingua e la civiltà straniera, è il momento in cui lo studente entra in contatto con la lingua e scopre gli usi e costumi. Le attività di motivazione devono essere coinvolgenti, l'insegnante non deve richiedere dei compiti troppo complessi e, le attività devono essere studiate sugli interessi degli studenti. Per fare un esempio, se il docente si trova in una classe interessata alla promozione delle attività turistiche, può catturare l'attenzione degli studenti scegliendo del materiale inerente alla promozione del territorio o di alcune località considerate poco turistiche ma interessanti dal punto di vista culturale e territoriale oppure, possono essere presentate delle brochure di viaggio.

Inoltre, in questa fase, per favorire l'apprendimento, si può osservare la piramide di Maslow. Lui fu uno psicologo umanista, il quale dimostrò nel 1954 l'esistenza di una

⁵² Brown, Douglas, H., 1990, *M&Ms for language classroom? Another look at motivation*, in *linguistics, language teaching and language acquisition: The Interdependence of theory, practice and research*, San Francisco State University, p. 383-393, p. 388

piramide dei bisogni umani psicologici e fisiologici. “Maslow sostiene che il saper riconoscere i bisogni dell’individuo fornisce la chiave per individuare il tipo di sostegno adeguato. Nell’educazione, saper riconoscere e soddisfare in modo più preciso possibile i bisogni e le motivazioni degli studenti e bambini, impatta in modo significativo sull’apprendimento”⁵³(Pengue, 2023). Come si può osservare dall’immagine presentata qui sotto, vengono collocati alla base tutti i bisogni fisiologici, primari e, in cima, tutte le esigenze secondarie. Questo significa che se una persona, uno studente, non ha soddisfatto i bisogni collocati alla base non riuscirà a soddisfare nemmeno i bisogni posizionati in cima alla piramide. Il docente non può controllare la realizzazione di tutti i bisogni dello studente, ma può agire sul clima della classe, rendendolo un luogo positivo dove lo studente si senta libero di esprimersi, osservare piacevolmente le novità e, essere al centro del processo didattico.

Fig. 18. La piramide dei bisogni di Maslow.



Fonte. <https://www.psicologiadelavoro.org/la-piramide-dei-bisogni-di-maslow/>(ultima consultazione 6 settembre).

La piramide presentata dallo studioso è rigida in quanto, non viene considerato l’ambiente esterno, non necessariamente un soggetto attraverso tutti i livelli e, non presenta contemporaneità tra i vari bisogni (Castello, 2022). Questi sono i limiti della piramide dei bisogni ma, può essere un punto di partenza per osservare quali sono le necessità primarie di una persona, nel momento in cui il docente cerca di rendere il clima positivo.

⁵³ Pengue, M., 2023, *Spazi educativi secondo la piramide di Maslow*, AZ Scuola <https://www.azscuola.it/spazi-educativi-secondo-la-piramide-di-maslow/>

4.2.2 La fase di Globalità

Dopo la fase di motivazione, è presente la fase di Globalità. Essa consiste nel presentare un testo nella sua dimensione globale ovvero, un dialogo, un frammento di testo, una lettera, degli articoli di giornale, un articolo in un blog o una poesia dove si include l'argomento dell'UdA. Per creare un contesto di apprendimento reale, l'insegnante può scegliere dei testi autentici, questo per favorire l'apprendimento della lingua in un contesto reale. Il materiale è seguito da delle attività che guidano lo studente alla comprensione globale, cioè generale, del testo presentato. In questa fase, non è importante comprendere parola per parola, infatti, il compito dell'insegnante è quello di condurre lo studente a non focalizzarsi sulla comprensione di ogni singola parola ma, a comprendere il significato generale del testo presentato.

In questa fase, degli errori tipici sono:

- evidenziare già nel testo le tematiche sconosciute. Questo risulta essere fuorviante per l'apprendente in quanto, il rischio è che lo studente si concentri solo sulle parole evidenziate e non sul significato globale del testo;
- presentare un testo con troppo lessico sconosciuto distogliendo così l'attenzione dello studente. L'insegnante deve conoscere il lessico già in possesso degli studenti in modo tale da presentare un input adeguato alle loro conoscenze. L'insegnante, inoltre, può verificare se il testo presenta un alto tasso di leggibilità o un basso tasso di leggibilità grazie ad uno strumento disponibile in rete ovvero, l'indice di *Gulpease*⁵⁴. Nel momento in cui il testo presenta un indice superiore a 80 il testo è altamente leggibile mentre, se l'indice è inferiore a 40 il testo è più complesso. Si può effettuare questa operazione così da verificare se il testo è adeguato agli studenti;
- far leggere a ciascun studente un pezzo del testo. È un fenomeno molto diffuso all'interno dell'ambiente classe ma, alza notevolmente lo stress dello studente in quanto, si concentra solo sulla frase che dovrà leggere lui stesso e, non su tutto il testo. Una buona strategia può essere quella della lettura da parte dell'insegnante

⁵⁴ https://farfalla-project.org/readability_static/

in un primo momento e, successivamente, ciascun studente legge in autonomia il testo.

Se si analizza la fase di globalità attraverso l'aspetto neurologico essa sfrutta l'emisfero destro del cervello, il quale è predisposto ad attività globali ed olistiche. Delle strategie per verificare la comprensione globale del testo possono essere:

- dopo la lettura, dividere gli studenti in gruppi omogenei e condurli al dialogo, grazie al supporto di domande guida ideate dal docente. Dopo un primo confronto tra pari, il docente invita ciascun gruppo ad esporre le proprie opinioni così da svolgere una correzione in plenum per verificare la loro comprensione;
- associazione lessico-immagine;
- abbinamento titolo-paragrafo;
- esercizi di Vero/Falso in cui il docente può chiedere di correggere le frasi che gli studenti ritengono false;
- esercizi a completamento (*cloze* con dei distrattori o tabella).

La correzione in plenum risulta essere importante dopo lo svolgimento delle attività ed il confronto tra compagni, così da suscitare la comunicazione ma, allo stesso tempo, il docente ha la possibilità di verificare se gli studenti hanno compreso, almeno globalmente, il testo. Dopo ogni attività o dopo ogni fase, è importante un momento di restituzione.

Possiamo quindi affermare che la fase di Globalità non ha come obiettivo comprendere tutto il testo ma, solo il significato globale nonostante, ci siano delle parole sconosciute. Un errore tipico è quello di concentrarsi, fin dalla prima lettura, nel significato totale del testo presentato ma, non è questo l'obiettivo della globalità. La quantità di lessico non conosciuto non deve dunque impedire la comprensione e, se all'interno del testo risulta indispensabile conoscere una determinata parola, il docente può creare un piccolo glossario concentrato solo sulle parole importanti per una comprensione globale del testo.

Inoltre, il docente, non deve invitare gli studenti a sottolineare ciò che non conoscono ma, deve invitarli a comprendere il testo così da poter svolgere successivamente le attività, le quali devono essere presentate seguendo una certa gradualità.

4.2.3 La fase d'Analisi

La fase successiva è l'Analisi, essa permette di analizzare il testo in modo più completo. Questa parte dell'UdA si focalizza sugli aspetti più importanti del testo sia esso un aspetto grammaticale, lessicale, comunicativo, culturale o di linguaggio non verbale. Lo studente, in questa fase, elabora delle ipotesi, riflette sulla lingua e sui nuovi aspetti evidenziati dall'insegnante. La riflessione sulla lingua avviene grazie alla creazione di ipotesi, le quali vengono stimulate dall'insegnante e dagli elementi evidenziati nel testo. Questo tipo di approccio viene definito induttivo poiché, sarà lo studente stesso a formulare delle ipotesi grazie al ruolo di guida condotto dal docente.

Il testo fornito in questa fase non deve necessariamente essere quello presentato nella fase di Globalità ma, può anche essere, un nuovo input creato dal docente. L'input e gli esempi, in questo momento, sono essenziali per permettere allo studente di condurre una riflessione adeguata sulla porzione di lingua da prendere in esame. Gli esempi o il nuovo testo devono essere coerenti con il tema della lezione, dell'UdA, in quanto, fungeranno da guida per la fase di Sintesi. Non si deve dimenticare, anche in questa fase, l'importanza della comprensione del testo o delle frasi. Questo significa che devono essere svolte anche delle attività di comprensione per accertarsi che lo studente abbia capito, almeno globalmente, il testo o gli esempi.

Alcune attività che si possono proporre sono:

- all'inizio della fase d'Analisi: proiettare il testo presentato nella fase di Globalità ma, questa volta, evidenziando le parti su cui vogliamo spingere la riflessione degli studenti e, riflettere con loro. È possibile fornire ulteriori esempi su cui poter formulare delle ipotesi. In questo momento il docente può fornire anche delle domande guida per condurre lo studente alla riflessione e alla creazione di ipotesi;
- scelta multipla: ad esempio, scegliere tra le opzioni proposte, quale tipo di azione o evento esprime il verbo all'imperfetto. Grazie a questa attività, gli studenti costruiscono un piccolo schema, in autonomia, sugli usi di un verbo o di una costruzione, quindi, sistematizzano quanto stanno apprendendo.

Un esempio di attività da svolgere: “Avrei voluto riposare almeno un'ora, ma non sono riuscito ad addormentarmi per il rumore”. Questa frase permette di esprimere... scegli l'opzione corretta tra quelle proposte qui sotto:

- un consiglio al passato
 - un'opinione al passato
 - un desiderio al passato
- è importante svolgere delle attività di fissaggio come: leggere le frasi e scegliere dal riquadro il verbo appropriato e, coniugare il verbo al modo ed alla persona corretta oppure, viene richiesta la trasformazione delle frasi utilizzando la nuova costruzione. Un'altra opzione può essere il riordino delle frasi;
 - dopo aver svolto tutte le attività, si può fornire un piccolo schema da riempire, basandosi sulle frasi delle attività precedenti così da poter avere uno schema riassuntivo completato dagli studenti.

Anche in questa fase, alla fine di ogni attività, si deve svolgere la correzione in plenum e favorire il dibattito tra pari e tra docente e studente.

4.2.4 La fase di Sintesi

La fase di Sintesi è l'ultima e, richiede delle attività di produzione. Per poter svolgere una buona produzione è molto importante che il docente abbia creato nell'UdA dei buoni esempi così da aver permesso agli studenti di comprendere il nuovo input. Questa fase è il momento in cui il docente può capire cosa gli studenti hanno appreso durante lo svolgimento delle attività, è il momento in cui si ottiene un vero e proprio riscontro dalla classe. Grazie a questa fase il docente riesce ad osservare come impostare le attività della lezione successiva ovvero, se continuare sull'argomento appena affrontato attraverso delle attività di rinforzo o procedere verso il raggiungimento di un nuovo obiettivo. Proprio per questo, non è possibile, escludere questa fase dalle UdA e dalla lezione.

In questo momento, è importante mantenere sempre l'obiettivo della lezione ovvero, se l'obiettivo era di tipo comunicativo ci si deve accertare che la classe abbia appreso delle strutture per poter comunicare in situazioni reali. Se l'obiettivo era la costruzione della frase negativa, il docente deve accertarsi che lo studente sia in grado di formulare delle frasi negative all'interno di un testo o di un discorso.

Per raggiungere gli obiettivi, qui di seguito, vengono presentati alcuni esempi di attività che possono essere svolte:

- il docente fornisce una consegna scritta da svolgere sotto forma di testo da condividere con la classe. Fornisce anche delle indicazioni orali per accertarsi che tutti gli studenti abbiano capito la consegna;
- lo studente cerca una notizia online che ritiene interessante e che vorrebbe condividere sui propri canali social. Crea un testo utilizzando le strutture apprese nell'UdA. Far lavorare gli studenti su qualcosa di autentico permette di aumentare la motivazione e mostra agli studenti che ciò che hanno appreso può essere calato anche nel loro contesto quotidiano. In questa fase, la produzione scritta, può andare ben oltre la classica lettera che in passato tutti gli studenti hanno redatto. Ci si può avvicinare di più al contesto attuale simulando dei post, dei commenti, delle recensioni positive o negative di un servizio o di un articolo. Il docente deve, per quanto possibile, rendere l'attività vicina al contesto quotidiano degli studenti. Si possono anche creare dei commenti da proiettare in anonimo sulla LIM così da suscitare, ancora una volta, il dialogo e confronto tra pari;
- alcune situazioni reali che chiedono una produzione orale sono, per esempio, la simulazione dei colloqui di lavoro, la ricerca di un albergo o una casa vacanze.

La fase di sintesi deve includere la produzione sia essa orale o scritta. È evidente che la produzione, come tutte le attività dell'UdA, devono rispettare il livello QCER della classe. La produzione può essere guidata dall'insegnante attraverso degli esempi, delle linee da seguire, così da affiancare lo studente durante la fase di produzione senza lasciarlo davanti alla pagina bianca in quanto, potrebbe risultare difficile per alcuni studenti, cercare di scrivere un commento o un testo, senza delle linee guida o degli schemi da seguire. Questa fase deve permettere allo studente di rielaborare ciò che ha appreso, deve praticare quanto appreso nelle attività precedenti.

Nel momento in cui l'insegnante decide che la produzione è un'attività da svolgere a casa, deve prevedere un momento di restituzione in classe.

4.3 Metodo deduttivo e induttivo a confronto

Il metodo induttivo è la metodologia didattica moderna che si basa sulla creazione di un'UdA la quale è stata presentata e analizzata qui sopra. Ora si metterà a confronto la metodologia classica, ovvero il metodo deduttivo e, la metodologia più moderna, cioè il metodo induttivo.

Innanzitutto, il metodo deduttivo pone al centro l'insegnante il quale, riversa le sue competenze e conoscenze sullo studente. Quest'ultimo è meno coinvolto nel processo di apprendimento, infatti, impara le regole ed ha un ruolo esecutivo mentre, il docente, le presenta utilizzando la tecnica di ripetizione delle regole e degli esercizi (Porcelli, 1994). Questo significa che lo studente, dopo aver visto come applicare la regola, deve svolgere una serie di esercizi ripetitivi e collocati in serie. Lo studente apprende ma, se non ha acquisito le strutture, riuscirà ad applicare la regola negli esercizi, ma non a sfruttare quanto appreso in altri contesti, per esempio, comunicativi. Gli schemi sono eseguiti dall'insegnante e, gli studenti, si limitano a copiarli. La grammatica diventa il punto di partenza dal quale il docente inizia la sua lezione e, lo studente, inizia ad apprendere attraverso la grammatica.

Le caratteristiche appena presentate sono tutti elementi tipici dell'UD la quale si presenta come un'unità:

- lunga;
- rigida;
- complessa in quanto, lo studente, trova nella stessa Unità Didattica eventi, atti comunicativi, regole grammaticali, espressioni linguistiche.

É la sequenza tipica della didattica deduttiva e dell'UD presente nei libri di testo. Nei testi scolastici, molto frequentemente, si trovano UD create con il metodo deduttivo e, come riferito da Danesi (1988), le regole vengono presentate all'inizio, seguite da una serie di esercizi (citato da Porcelli, 1994, p.41). Viene messa in secondo piano la motivazione e la riflessione degli studenti, ma anche la comunicazione.

Al contrario, l'UdA utilizza il metodo induttivo. L'obiettivo è quello di spingere l'apprendente alla riflessione sulla lingua (Serragiotto, Maugeri, 2010) la quale, viene condotta dall'allievo grazie al materiale prevalentemente autentico. Secondo gli studi

condotti da Quercioli (2004), l'apprendente scopre le regole ed è protagonista del processo di apprendimento "mediante la collaborazione e il confronto con gli altri studenti e facilitato dall'insegnante che guida e offre opportunità per riempire uno schema vuoto, l'allievo conquisterà la regola induttivamente e sarà capace di riflettere sul significato delle varie strutture"⁵⁵ (citato da Serragiotto, Maugeri, 2010, p. 280). L'utilizzo di questa metodologia permette una maggior fissazione della regola grammaticale tanto che lo studioso Serragiotto parla della grammatica non più solo come un obiettivo linguistico, ma anche con una valenza metalinguistica (Andreani, 2009), in quanto, si attua una riflessione sulla lingua, si applicano delle strategie, si effettuano delle connessioni. Se l'apprendente ottiene la regola scoprendola riesce, anche in un secondo momento, a ricavarla grazie al processo di riflessione compiuto per acquisire la competenza grammaticale, lessicale o comunicativa. Il compito del docente è quello di rendere l'input accessibile questo significa che utilizza del materiale autentico, degli esempi, delle tecniche adatte al livello degli studenti così da indurli a scoprire e ragionare in autonomia sulla lingua. Il risultato è un fissaggio profondo della regola.

A differenza dell'UdA il docente induce gli studenti alla comunicazione tra pari ma, anche alla relazione tra studente e docente così da aumentare la motivazione degli studenti, rendendo l'approccio positivo con il docente.

Per quanto riguarda la durata dell'UdA, essa prevede che il completamento di tutte le sezioni, ovvero motivazione, globalità, analisi e sintesi avvenga in 90 minuti, anche con delle pause, permettendo in questo modo allo studente di rilassarsi.

Dall'altro lato però, il docente, per creare un percorso didattico utilizzando la metodologia induttiva, ha bisogno di più tempo nella creazione, ma anche nella realizzazione in classe in quanto, far riflettere l'apprendente richiede più tempo rispetto a fornire subito la regola, come avviene nel metodo deduttivo.

Grazie agli studi condotti da Balboni (2006), Serragiotto e Maugeri (2010) si crea la tabella presentata qui di seguito, dove vengono riportate le principali differenze tra il metodo classico e quello più moderno ovvero, il metodo induttivo.

⁵⁵ Serragiotto, G., Maugeri G., 2010, *Insegnare la grammatica dell'italiano come Ls ad adulti universitari*, Università Ca'Foscari, Venezia, p. 280

	<i>L'insegnamento della grammatica: metodo deduttivo</i>	<i>La riflessione sulla grammatica: metodo induttivo</i>
Grammatica	Considerata come il punto di partenza per apprendere una lingua straniera.	Considerata come il punto d'arrivo, la sistematizzazione delle regole viene eseguita alla fine grazie a dei processi di riflessione sulla lingua.
Docente	Ha un ruolo centrale, presenta le regole e le sue conoscenze alla classe.	Svolge un ruolo di guida, facilita lo studente nella riflessione sulla lingua.
Studente	Impara le regole ed ha un ruolo esecutivo, le applica in una serie di esercizi anche senza averle realmente comprese.	È più motivato ad apprendere in quanto, scopre le regole, ha un ruolo propositivo e da protagonista nell'apprendimento.
Schemi	Schemi pieni, vengono eseguiti dall'insegnante e, gli studenti li copiano.	Schema aperto, cioè da completare.
Obiettivi	Obiettivi linguistici e descrittivi.	Metacompetenza grammaticale.
Motivazione	Utilitaristica: imparano la lingua per ottenere buoni risultati nella valutazione e verifica. La comunicazione in LS è limitata.	Suscita il piacere di apprendere, la lingua straniera serve per comunicare.
Creazione	Più semplice da realizzare per il docente.	Più complessa da realizzare per il docente.

Tabella 3. Confronto tra metodo deduttivo ed induttivo.

4.4 Creazione di un'UdA sulla frase negativa in francese come lingua straniera

La creazione di un'UdA richiede al docente di osservare con attenzione i destinatari ed il loro livello linguistico. Qui di seguito viene proposta un'UdA sulla frase negativa in francese come LS creata e, proposta per un Istituto Secondario di Secondo Grado.

Per quanto riguarda il contesto classe si può osservare che la classe risulta essere mista, con studenti di varia nazionalità, livelli linguistici diversi in quanto, alcuni di loro, avevano studiato il francese negli Istituti Secondari di Primo grado invece, altri avevano studiato la lingua spagnola. Questo significa che alcuni di loro potevano riconoscere con più facilità l'argomento nuovo altri, avevano bisogno di più tempo. Osservando il livello generale della classe essa è composta da alunni di un livello compreso tra A1 e A2 del QCER. Qui di seguito vengono riportati i principali obiettivi da raggiungere secondo quanto proposto dal Quadro Comune Europeo di Riferimento:

Immagine. 19 Rappresentazione dei livelli A1 e A2.,

Livello Elementare	A1 contatto	Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.
	A2 sopravvivenza	Comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (Es. informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante sa esprimere bisogni immediati.

Fonte. Council of Europe, 2020, Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.

<https://www.linguaculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf>

(ultima consultazione 7 settembre 2024)

Inoltre, nelle classi in cui sono state somministrate le due UdA al loro interno c'erano anche ragazzi con certificazioni come ADHD, DSA, BES quindi, si è reso

necessario, l'affiancamento da parte del docente o dei compagni di classe, nello svolgimento delle attività proposte nell'UdA.

Nel momento in cui l'UdA è stata proposta alla classe, è stato utilizzato il supporto cartaceo, fornito a ciascun studente, così da poter evidenziare in autonomia le parti che ritenevano importanti per risalire alla regola e, la LIM per permettere a tutti gli studenti di interagire e collaborare tra loro.

Qui di seguito viene presentata l'UdA completa in tutte le sue fasi dove sono stati evidenziati anche gli obiettivi da raggiungere, i destinatari e la durata. Sono state previste delle pause così da rendere le lezioni più rilassanti.

Destinatari: giovani ragazzi di livello A1/A2 del QCER, in una classe di francese LS, in un Istituto tecnico della Saccisica. La classe è composta da alunni di diversa nazionalità, ognuno con un livello di francese e di italiano diverso.

Obiettivi comunicativi: saper costruire le principali frasi negative in francese. Verrà posta l'attenzione sulle variazioni che devono essere svolte nel passaggio da frase affermativa a frase negativa, dunque, ponendo lo sguardo sulla costruzione, sul cambio degli articoli ed alla posizione del verbo all'infinito, se presente.

Obiettivi grammaticali: costruzione delle frasi negative. Questa UdA è pensata, considerando gli aspetti base della frase negativa ma anche, i principali cambi da svolgere nel passaggio da frase affermativa a frase negativa.

Obiettivi lessicali: verrà ampliato il lessico legato agli alimenti.

Obiettivi culturali: conoscere le abitudini legate al consumo alimentare dei propri compagni di classe, così da entrare in contatto anche con varie culture.

Durata: indicativamente 2 ore (suddivise in più lezioni).

Prerequisiti: gli studenti possiedono già il lessico base legato agli alimenti. Conoscono l'ausiliare essere e avere ed i principali verbi al tempo presente.

Le consegne vengono fornite in italiano in modo tale da permettere agli studenti la comprensione dell'attività da svolgere.

MOTIVAZIONE:

Attività 1:

Qual è il tuo piatto o alimento preferito? Cosa non può mai mancare nel tuo frigo?

All'inizio della lezione, per introdurre l'attività sugli alimenti, e sulla frase negativa, agli studenti verranno proposte le domande indicate sopra. A partire da queste domande dovranno scrivere alla LIM il loro alimento preferito. In questo modo, nella lavagna interattiva, appariranno diversi alimenti provenienti da diverse tradizioni culinarie. L'attività permette agli studenti di incuriosirsi verso i gusti dei propri compagni e di conoscere anche alimenti che probabilmente non tutti mangiano. È consentito l'utilizzo del dizionario online per la traduzione.

GLOBALITÀ:

Attività 2:

Leggi il testo e osserva l'immagine. Scopri cosa c'è o cosa non c'è nel frigo di Emilie prima di andare a fare la spesa per la sua festa di compleanno. Dopo aver letto il testo, completa la tabella.

Salut tout le monde! Comment ça va? Je suis Emilie, je suis une élève et j'habite à Nice avec ma famille.

Dans mon frigo il y a de la salade, des citrons, du jus d'orange, des pommes de terre, des œufs, des aubergines, des poivrons, du miel, du coca-cola, des champignons, des muffins, des myrtilles, des radis.

Dans mon frigo, il n'y a pas de chocolat, d'eau, d'oignons, de courgettes, de fraises, de viande, de tarte, de carottes. Je dois aller faire des courses avec ma mère parce que personne n'aime faire les courses chez nous.

Dans mon frigo il n'y a plus de pêches et d'abricots. Je ne mange ni fromage ni charcuterie. Je ne bois jamais de lait.

Je mange du poisson mais
je ne mange pas de
viande.

Pour respecter la planète,
j'essaie de ne pas
gaspiller la nourriture.

Qu'est-ce qu'il y a dans
ton frigo?

Je t'embrasse, Emilie



Immagine. 20 Immagine del frigo di Emilie

Fonte. https://it.123rf.com/clipart-vettori/interno_frigorifero.html (ultima consultazione 27/04)

É stato creato un breve testo in modo tale che gli studenti, con l'immagine del frigo, possano essere guidati alla comprensione del testo e, ad un primo approccio con la frase negativa.

Il testo viene letto una prima volta dall'insegnante e, successivamente, dagli studenti in autonomia.

Completa la tabella:

Comment s'appelle-t-elle?	
Où elle habite?	
Qu'est-ce qu'il y a dans son frigo?	
Qu'est-ce qu'il n'y a pas dans son frigo?	
Qu'est-ce qu'elle ne mange pas?	
Qu'est-ce qu'elle ne boit pas?	

Qu'est-ce qu'elle essaie de faire?	
------------------------------------	--

Attività 3:

Leggi le domande V/F e correggi le frasi F.

1. Emilie aime le lait.	V	F
2. Emilie et sa mère doivent aller faire les courses.	V	F
3. Elle ne mange ni fromage ni charcuterie.	V	F
4. Dans son frigo il y a des citrons.	V	F
5. Dans son frigo, il n'y a pas de chocolat.	V	F
6. Emilie ne mange pas de viande	V	F
7. Elle essaie de gaspiller la nourriture.	V	F

Grazie a queste due attività di globalità viene verificata la comprensione del testo. L'esercizio verrà svolto a coppie così da implementare la collaborazione tra pari. Verrà successivamente corretto in plenum per verificare la comprensione e, suscitare il dibattito.

ANALISI:

Attività 4:

Leggiamo insieme e osserviamo!

Per la fase di analisi si proietta il testo dell'attività 2 con le costruzioni negative evidenziate. L'insegnante guida gli studenti ad una riflessione sulla costruzione della frase negativa e, attraverso il dibattito, cerca di far ipotizzare agli studenti la costruzione.

Salut tout le monde! Comment ça va? Je suis Emilie, je suis une élève et j'habite à Nice avec ma famille.

Dans mon frigo il y a de la salade, des citrons, du jus d'orange, des pommes de terre, des œufs, des aubergines, des poivrons, du miel, du coca-cola, des champignons, des muffins, des myrtilles, des radis.

Dans mon frigo, il **n'y a pas** de chocolat, **d'eau**, **d'oignons**, **de courgettes**, **de fraises**, **de viande**, **de tarte**, **de carottes**. Je dois aller faire des courses avec ma mère parce que **personne n'**aime faire les courses chez nous.

Dans mon frigo il **n'y a plus de** pêches et d'abricots.

Je **ne** mange **ni** fromage **ni** charcuterie. Je **ne** bois **jamais** de lait.

Je mange du poisson mais je **ne** mange **pas de** viande.

Pour respecter la planète, j'essaie de **ne pas** gaspiller la nourriture.

Qu'est-ce qu'il y a dans ton frigo?

Je t'embrasse, Emilie

Vengono proposte agli studenti delle domande guida per condurli alla riflessione:

- *Quels sont les éléments en commun dans ces phrases?*
- *Est-ce que les articles changent?*

Attività 5:

Riflettiamo insieme!

Attraverso degli esempi, inviterei gli studenti a riflettere sulla costruzione della frase negativa.

La riflessione avviene in plenum e viene stimolata da delle domande guida:

- *Quelle est la colonne avec les éléments négatifs?*
- *Quels sont les deux éléments négatifs?*

All'interno del riquadro sono presenti delle domande che aiutano i ragazzi alla comprensione. La risposta sarà "oui" oppure "non". In questo modo, anche attraverso

l'uso delle immagini, gli studenti dovrebbero riuscire a capire qual è il riquadro dove è presente la forma negativa e quello in cui la frase è affermativa.

<p>1. <i>Je mange du chocolat.</i></p>  <p><i>Est-ce que tu manges du chocolat?</i></p>	<p>≠ 2. <i>Je ne mange pas de chocolat.</i></p>  <p><i>Est-ce que tu manges du chocolat?</i></p>
<p>3. <i>J'aime les fraises</i></p>  <p><i>Est-ce que tu manges des fraises?</i></p>	<p>≠ 4. <i>Je n'aime pas les fraises.</i></p>  <p><i>Est-ce que tu manges des fraises?</i></p>

Attività 6:

Osserva le frasi e sottolinea in blu gli elementi della frase negativa. Attenzione, non sono presenti in tutte le frasi.

1. Dans le frigo d'Emilie, il y a de la salade.
2. Dans le frigo d'Emilie il n'y a pas d'eau.
3. Dans le frigo d'Emilie il n'y a pas de courgettes.
4. Emilie mange du poisson.
5. Je ne bois ni jus d'orange ni eau.
6. Emilie ne boit jamais de lait.
7. Emilie boit toujours de l'eau.
8. Dans le frigo il n'y a plus de fraise.
9. Elle ne mange rien.
10. Elle essaie de ne pas gaspiller la nourriture.
11. Personne n'a fait les courses.
12. Il n'y a rien dans le frigo.

A coppie, gli studenti sono invitati a svolgere il seguente esercizio per consolidare la riflessione iniziata nell'attività precedente sulla differenza tra frase negativa e frase affermativa.

Alla fine di questa attività, si invita gli studenti ancora una volta a verificare se l'articolo subisce delle modifiche nel passaggio alla frase negativa o se rimane invariato. La correzione e la riflessione avvengono in plenum.

Attività 7:

A coppie, inserite la parte mancante. Attenzione, nel riquadro sono presenti dei distrattori.

1. Je ne mange ... de légumes.
2. Elle ... est ... italienne.
3. Il ... mange ... amandes.
4. Je ne mange ...

5. Nous ... mangeons ... de tarte.
6. ... ne l'a mangé.
7. Il ne mange ... saucisse ... poivrons.

personne	rien	ni ... ni	ne ... plus	n'...
pas				
	pas		ne ... jamais d'	
toujours	n'	tous les jours		

Attraverso questa attività gli studenti possono riflettere sulla costruzione della frase ed inserire i pezzi mancanti prestando attenzione ad alcuni distrattori, in alcuni casi, sono possibili più soluzioni. Dalle loro conoscenze pregresse dovrebbero saper riconoscere che davanti alla vocale devono usare la forma con l'apostrofo.

Attività 8:

Riordina la frase. Attenzione, inserisci l'apostrofo se necessario.

1. pas / je / de / abricots / ne / mange
2. coca-cola / je / ne / jamais / bois / de
3. pas / ne / aime / je / aubergines / les
4. mange / ne / il / rien
5. viendra / ne / plus / il
6. êtes / priés / vous / de / écrire / ne / pas / mûrs / les / sur

Grazie a questo esercizio gli studenti saranno in grado di ricomporre le frasi, prestando attenzione alla posizione dei vari elementi. La correzione avviene in plenum e l'insegnante farà notare agli studenti le varie particelle e, la loro posizione sia per consolidare le conoscenze ma anche, per accertarsi che tutti gli studenti abbiano capito la funzione e la posizione degli elementi.

Attività 9:

Ricorda la regola! Scegli la risposta A o la risposta B.

<u>Phrase</u>	<u>Réponse A</u>	<u>Réponse B</u>
<i>La particella “ne” si trova</i> <i>ex. Elle ne mange pas d'oignons.</i>	vicino al verbo	vicino al soggetto
<i>La particella “pas” si trova:</i> <i>ex. Elle ne mange pas de pommes de terre.</i>	vicino al verbo	vicino al soggetto
<i>Nella frase negativa gli articoli</i>	concordano in genere e numero	troviamo solo <i>de / d’</i>
<i>Le particelle “rien, plus, jamais” sostituiscono “pas”.</i> <i>ex. Il ne voit rien.</i>	Vero	Falso
<i>Con i verbi all’infinito “ne” e “pas” rimangono vicini.</i> <i>ex. Vous êtes prié de ne pas rentrer tard.</i>	Vero	Falso

Attività 10:

Trasforma la frase da affermativa a negativa. Attenzione a compiere le modifiche opportune.

1. Je mange de la tarte. → Je ne mange pas de tarte
2. Tout le monde a vu Lucas. → Personne n’a vu Lucas.

3. Vous êtes prié de faire le tri sélectif.
4. Elle mange toujours du chocolat.
5. Il y a des fraises.
6. Je veux du jus d'orange.
7. Je veux manger du poisson.
8. Tu veux tout.
9. J'aime aller à la montagne.
10. J'aime me promener et lire des livres.

La correzione dell'esercizio avviene in plenum. Sono state inserite delle frasi più complesse, con verbi composti così da poter verificare se l'inserimento di altri elementi pone dei problemi o, se grazie allo schema creato in precedenza riescono comunque a creare la frase. Le frasi che presentano delle difficoltà maggiori sono: 3, 9, 10. Le altre frasi richiedono dei cambi da affermative a negative o solo l'inserimento della particella atona "ne" e di quella tonica "pas".

SINTESI:

[Attività 11: Ascolta il tuo compagno che ti racconta quali sono gli ingredienti del suo piatto preferito e cosa non si deve mettere. Cerca di rappresentarlo.](#)

L'attività verrà svolta a coppie e, gli studenti, dovranno indicare anche degli ingredienti che non sono stati utilizzati nella ricetta così da utilizzare la struttura negativa.

[Attività 12:](#)

Crea un post o un messaggio, simile all'attività 2, dove dovrai dire ai tuoi compagni o amici cosa c'è e cosa non c'è nel tuo frigo prima della tua festa di compleanno.

L'attività permette di verificare se gli studenti hanno acquisito la struttura negativa creando un testo, il quale verrà presentato alla classe in forma anonima alla LIM. È evidente che il docente deve correggere singolarmente le produzioni scritte per verificare se vi siano delle carenze, se la regola non è stata acquisita o, se tutti gli studenti hanno acquisito la struttura negativa.

4.4.1 Risultati riscontrati

Dopo aver presentato la lezione al gruppo classe, evidenziando gli obiettivi da raggiungere, ho potuto osservare che, nel momento in cui gli studenti dovevano svolgere le attività, erano motivati durante tutta la realizzazione dell'UdA, cooperando tra loro, aiutando anche gli studenti più fragili. Rispetto ad una lezione svolta con il metodo classico, è stato riscontrato, un maggior dialogo tra pari e, con la mia figura di supporto al docente titolare.

Inoltre, sono riusciti in autonomia, grazie alle attività collocate in maniera graduale, a completare l'UdA riuscendo a identificare con chiarezza ed a creare delle frasi negative in francese. Come evidenziato nei commenti relativi all'attività 10, alcune frasi, ad alcuni studenti, hanno posto delle problematiche ma, dopo averli condotti al ragionamento sono riusciti a completare le frasi.

4.4.2 Commenti degli studenti

Una volta conclusa l'attività, ho chiesto agli studenti di esprimere una loro opinione ed i dati raccolti vengono riportati qui di seguito:

- il metodo utilizzato è più efficace, piacevole e rilassante;
- permette di mettersi in gioco, cercando di capire in autonomia, la regola in quanto, viene ricavata dalle attività svolte;
- la presentazione è più ordinata rispetto ad un libro di testo classico;
- permette di cooperare con i compagni di classe;
- vengono presentati molti esercizi ma, permettono di raggiungere più velocemente l'obiettivo finale rispetto ai classici libri di testo dove vengono presentati esercizi tutti uguali, sparpagliati tra un capitolo e l'altro e, talvolta, sono anche pochi per permettere di comprendere la nuova struttura grammaticale;

Inoltre, sono concordi nel fatto che, non tutti gli argomenti, possono essere affrontati utilizzando la didattica di tipo induttivo in quanto, la realizzazione in classe di una UdA, è più lunga rispetto alla didattica classica. Si rischierebbe di non affrontare tutti

gli argomenti previsti per il livello del QCER che devono raggiungere al termine dell'anno scolastico.

Possiamo affermare che, da un lato hanno recepito questa metodologia come molto innovativa e, più efficace dall'altro lato, sono consapevoli che, con le ore a disposizione per la LS, risulta difficile affrontare tutto il curriculum con la didattica induttiva.

4.5 Proposta UdA sulla frase interrogativa in francese come lingua straniera

Questa UdA è stata realizzata considerando gli stessi destinatari della frase negativa realizzata in precedenza. Questo significa che è stata ideata per un livello A1/A2 in classi dove gli studenti sono plurilingue e con difficoltà d'apprendimento. Le attività sono state ideate per facilitare la comunicazione e rendere positivo il rapporto tra docente e studente. Sono state somministrate le copie cartacee a ciascun studente ma, allo stesso tempo, tutte le attività sono state proiettate alla LIM così da utilizzare lo strumento tecnologico come supporto per la cooperazione ed il confronto.

Di seguito la proposta di UdA sulla frase interrogativa in francese come LS, ponendo particolare attenzione alla modalità più complessa ovvero, l'inversione tra Soggetto e Verbo così da poter riflettere anche sulle differenze rispetto alla lingua italiana o rispetto alla lingua madre di ciascun studente. Sono state previste delle pause così da rendere le lezioni più rilassanti.

Destinatari: giovani ragazzi A1/A2 in una classe di francese L2, in un Istituto tecnico della Saccisica. La classe è composta da alunni di diversa nazionalità, ognuno con un livello di francese e di italiano diverso. Gli studenti prima di questa UdA utilizzano l'intonazione come modalità per porre una domanda. Le consegne vengono redatte in lingua italiana così da facilitare la comprensione.

Obiettivi comunicativi: saper costruire delle domande che ci permettano di dialogare e di parlare della nostra vita, delle nostre passioni e dell'aspetto fisico.

Obiettivi grammaticali: introduzione all'utilizzo delle espressioni di interrogazione: costruzione ed utilizzo. Questa UdA è pensata come lezione introduttiva considerando solo i principali aspetti delle domande interrogative in francese. Ho deciso di non affrontare determinati aspetti grammaticali in quanto, il mio obiettivo, in questo momento, è quello di far utilizzare la lingua francese e non far conoscere le regole morfosintattiche. L'obiettivo alla fine di questa lezione è l'utilizzo di tutte e tre le strutture interrogative con particolare attenzione alla costruzione con "est-ce que/qu" e l'inversione del Soggetto con il Verbo.

Durata: indicativamente 2 ore (suddivise in più lezioni).

Prerequisiti: gli studenti possiedono già il lessico base per parlare dell'aspetto fisico, della vita e delle proprie passioni. Il lessico mancante potrà essere ricercato dagli studenti nei dizionari Online o fornito dall'insegnante. Conoscono l'ausiliare essere e avere ed i principali verbi al tempo presente.

Prima di presentare il testo, comincerei con la **fase di motivazione** per far emergere il lessico conosciuto sulla routine.

MOTIVAZIONE:

Attività 1:

Riflettiamo insieme!

Per introdurre il tema della lezione ovvero "la mia vita" e per elicitare le conoscenze pregresse, proporrei di fare un brainstorming, attraverso l'utilizzo dell'applicazione Mentimeter. L'attività viene erogata attraverso l'utilizzo del QRcode o del codice. In questo modo, lo studente, può accedere con il proprio dispositivo, scrivendo un massimo di quattro



parole (nomi e/o verbi) cercando di indovinare ed immaginare “Chi sono io?”. Alla fine di questa attività si otterrà un word cloud e le parole verranno proiettate alla LIM. Quest’attività permette agli studenti di ripassare il lessico conosciuto e di immaginare il mio ruolo all’interno della loro classe. Gli studenti possono utilizzare un vocabolario online così da potersi aiutare con la traduzione dalla propria lingua madre al francese. Il lessico tornerà utile nella fase di sintesi.

Codice: 1284 6846

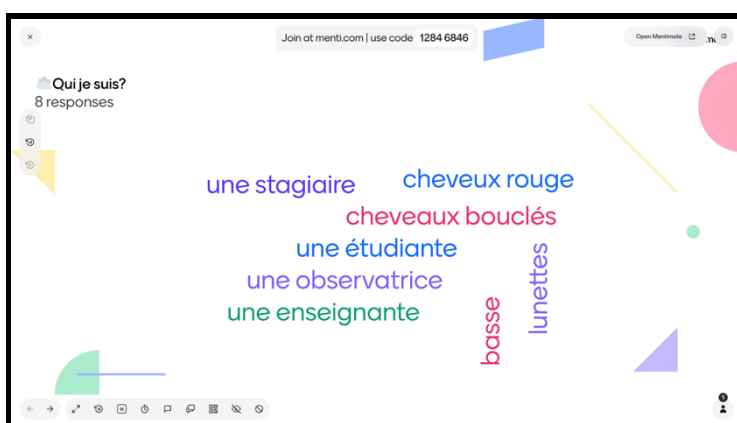


Immagine 21. Esempio di risposte che possono fornire i ragazzi e che verranno proiettate alla LIM.

GLOBALITÀ:

Attività 2:

Leggi il dialogo!

Si presenta un breve dialogo, ideato da me, nel quale si parla della vita di Christina Boixière, una giovane ragazza che ha creato una piattaforma per viaggiatori solitari. È stato scelto un argomento che possa suscitare la curiosità dei ragazzi e, per indirizzarli all'utilizzo della costruzione interrogativa. Sarà anche un esercizio guida per l'attività di sintesi.

La prima lettura del dialogo viene fatta in modo individuale successivamente, l'insegnante, legge il testo ad alta voce alla classe per una maggior comprensione. La

lettura da parte dell'insegnante permette allo studente di evitare situazioni di ansia creata dalla lettura ad alta voce davanti alla classe.

Interviewer: Comment-vous vous appelez?

Christina: Je m'appelle Christina.

Interviewer: Où elle habite?

Christina: J'habite à Bordeaux.

Interviewer: Quand avez-vous commencé à voyager seule?

Christina: Mon amie a eu un imprévu donc je me suis retrouvée à voyager seule à 17 ans.

Interviewer: Où êtes-vous allées?

Christina: Je suis allée en Thaïlande.

Interviewer: Avez-vous rencontré des difficultés?

Christina: J'étais très timide et je n'avais pas beaucoup de confiance en moi. Je devais rapidement trouver des solutions.

Interviewer: Avez-vous eu peur?

Christina: Oui, bien sûr.

Interviewer: Pouvez-vous nous parler de votre entreprise?

Christina: La Voyageuse est née en 2019. Elle est la première plateforme qui met en relation des femmes qui voyagent seules avec des hébergeuse. Elles les accueillent gratuitement. L'accent est mis sur la rencontre.

Interviewer: Est-ce que les profils sont vérifiés?

Christina: Oui, bien sûr. Il y a une vérification hybride, à la fois humaine et digitale.

Interviewer: Est-ce que vous avez travaillé dans d'autres entreprises?

Christina: Oui, j'ai travaillé comme directrice marketing dans des start-ups et dans des entreprises multinationales.

Interviewer: Est-ce que vous conseillez de partir seul?

Christina: Oui, je conseille à toutes les femmes de partir une fois seule dans leur vie.

Rispondi oralmente alle domande!

Attività da svolgere oralmente per verificare la comprensione generale del dialogo

- *Quel est son nom?*
- *A-t-elle jamais voyagé seule?*

- *Est-ce qu'elle a fondé une plateforme?*

In questo modo l'insegnante può verificare che gli studenti abbiano compreso il dialogo prima di svolgere gli esercizi. L'insegnante utilizza tutte e tre le forme interrogative appena incontrate, in modo tale che gli studenti abbiano un'ulteriore esposizione al nuovo argomento.

Attività 3:

Scegli la risposta corretta e giustifica le frasi che ritieni siano false.

L'attività va a richiamare il lessico utilizzato nel dialogo e, verrà svolta a coppie. In questo modo, gli studenti, possono avere un diretto confronto tra loro.

Successivamente, dovranno giustificare le risposte false. Questa attività verrà svolta a coppie o in piccoli gruppi, per poi confrontarsi con il resto della classe.

a. Elle s'appelle Christina.	V	F
b. Elle est allée en Thaïlande.	V	F
c. Son entreprise s'appelle La Voyageuse.	V	F
d. L'entreprise est née en 2020.	V	F

Alla fine dell'attività ci sarà una correzione in plenum durante la quale dovranno giustificare le risposte false, così da permettere un confronto tra il gruppo classe e l'insegnante.

ANALISI:

Attività 4:

Osserva il testo qui sotto. Che cosa puoi osservare dalle frasi evidenziate?

Riprendendo l'attività 2 chiederei agli studenti, divisi in piccoli gruppi, di osservare le frasi evidenziate e di cercare quali possono essere gli elementi in comune tra loro, portandoli quindi a fare delle ipotesi e, a fare notare i nuovi elementi.

Glossario:

imprévu = imprevisto
rencontrer = incontrare
entreprise = azienda
hébergeurs = ospitante
accueillir = accogliere

Interviewer: **Comment-vous vous appelez?**

Christina: Je m'appelle Christina.

Interviewer: **Où elle habite?**

Christina: J'habite à Bordeaux.

Interviewer: **Quand avez-vous commencé à voyager seule?**

Christina: Mon amie a eu un imprévu donc je me suis retrouvée à voyager seule à 17 ans.

Interviewer: **Où êtes-vous allées?**

Christina: Je suis allée en Thaïlande.

Interviewer: **Avez-vous rencontré des difficultés?**

Christina: J'étais très timide et je n'avais pas beaucoup de confiance en moi. Je devais rapidement trouver des solutions.

Interviewer: **Avez-vous eu peur?**

Christina: Oui, bien sûr.

Interviewer: **Pouvez-vous nous parler de votre entreprise?**

Christina: La Voyageuse est née en 2019. Elle est la première plateforme qui met en relation des femmes qui voyagent seules avec des hébergeuse. Elles les accueillent gratuitement. L'accent est mis sur la rencontre.

Interviewer: **Est-ce que les profils sont vérifiés?**

Christina: Oui, bien sûr. Il y a une vérification hybride, à la fois humaine et digitale.

Interviewer: **Est-ce que vous avez travaillé dans des autres entreprises?**

Christina: Oui, j'ai travaillé comme directrice marketing dans des start-ups et dans des entreprises multinationales.

Interviewer: **Est-ce que vous conseillez de partir seul?**

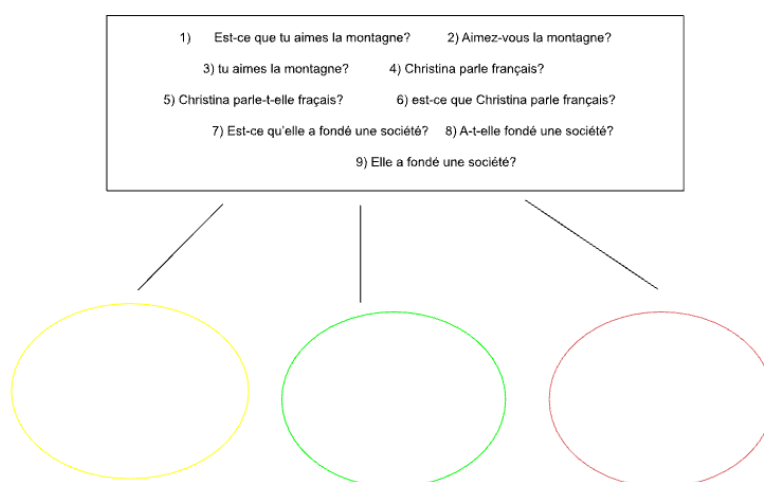
Christina: Oui, je conseille à toutes les femmes de partir une fois seule dans leur vie.

A seguire ci sarà un confronto in plenum così da poter verificare se gli studenti hanno osservato particolari costruzioni e se tra loro ci sono delle componenti in comune.

Activité 5:

Rifletti e, divisi in piccoli gruppi, dividete le domande presenti nel riquadro nei tre cerchi in base alla struttura della domanda. Ricorda che le possibilità di costruzione sono tre, ecco perché ci sono tre cerchi.

Attraverso questa attività gli studenti, in coppia, osservano tutte e tre le modalità e riescono a riconoscere che si tratta di costruzioni diverse, ma che possono essere utilizzate tutte per costruire delle domande.



Al termine di questa attività gli studenti dovrebbero aver diviso le frasi interrogative in tre categorie osservando che ciascuna categoria ha una propria costruzione. L'insegnante svolgerà la correzione in plenum così tutti gli studenti avranno la tabella completata nel modo corretto, con la giusta suddivisione per costruzione, conducendo gli studenti ad un confronto tra le varie forme. Condurrà poi gli studenti a riflettere su alcune eccezioni presenti nella costruzione V-S+C ovvero:

- *inserimento della -t- eufonica in quanto per questioni fonetiche due vocali non possono stare vicine;*
- *Dopo il verbo non posso mettere un nome e quindi si inserisce il pronome.*

Attività 6:

Ricostruisci le frasi!

Vengono proposte delle frasi da ricostruire. In questo modo, gli studenti, dovranno prestare attenzione alle varie costruzioni e, collocare gli elementi per costruire la frase interrogativa nella giusta posizione. L'attività verte sull'utilizzo di due modalità per la costruzione della forma interrogativa in quanto, gli studenti, dovrebbero aver acquisito che la prima modalità consiste solo nell'intonazione della voce.

1. ... tu pratiques la natation?
2. ... -vous voyagé seul?
3. ... il travaille dans une agence de voyage?
4. ... elle mange de la tarte?
5. ... -elle des frères ou des sœurs?
6. Les yeux, ... marrons?
7. Les filles, ... amies?
8. Le film, ... intéressant?
9. ... -elle du chocolat?

Qui sotto le parti mancanti:

<i>Est-ce que</i>	<i>Avez</i>	<i>Est-ce qu'</i>	<i>Désirez</i>	<i>Est-ce qu'</i>	<i>A- t</i>	<i>sont- ils</i>	<i>sont- elles</i>	<i>est- il</i>	<i>Mange- t</i>
-----------------------	-------------	-----------------------	----------------	-----------------------	-----------------	----------------------	------------------------	--------------------	---------------------

Grazie a questo esercizio, gli studenti saranno in grado di ricomporre le frasi osservando la loro costruzione. La correzione avverrà in plenum e, l'insegnante farà notare le varie eccezioni presenti, farà evidenziare le costruzioni interrogative con gli stessi colori dell'attività 6.

Rappelez-vous la règle!

Attività 7:

Scegli la risposta corretta:

1. Tu aimes le cinéma? → Cette construction s'utilise dans des contextes:
 - formelles
 - familières

2. Aimeriez-vous voyager seul? → Cette construction s'utilise surtout dans des contextes:
 - formelles
 - familières

3. Est-ce qu'elle aime aller au cinéma? → Cette construction s'utilise surtout dans des contextes:
 - standard
 - formelles

4. Vient-il de l'Amérique? → Cette construction s'appelle:
- inversion du Sujet
 - inversion du Complément
5. Tu regardes des films romantiques? → La construction est:
- S + V + C?
 - V - + S + C?
6. Habitez-vous avec votre famille? → La construction est:
- S + V + C?
 - V - + S + C?
7. Est-ce qu'il joue au football? → La construction est:
- S + V + C?
 - Est-ce qu' + S + V?
8. Est-ce que vous allez au théâtre? → La construction est:
- Est-ce qu' + S + V?
 - Est-ce que + S + V?
9. Parle-t-elle l'allemand? → La construction est:
- S + V + C?
 - V -t- + S + C?

10. Lucas, veux-tu sortir ce soir? → La construction est:

- S + V + C?
- Nom, V + S + C?

La correzione avviene in plenum. Grazie a questa attività gli studenti avranno la possibilità di arrivare ad avere uno schema pieno, con le principali regole sulla costruzione delle frasi interrogative in francese ed i suoi contesti di utilizzo. L'insegnante alla fine dell'attività guiderà gli studenti alla riflessione così da poter acquisire anche le eccezioni. Delle domande guida possono essere:

- *Osservate la frase 3, come mai viene apostrofato que?*
- *Osservate le frasi 2, 4, 6, 9 e 10: in quali casi viene inserita una -t- tra il soggetto ed il verbo?*
- *Osservate la frase 10: come mai il nome viene posto all'inizio della frase?*

Maintenant, c'est à vous de jouer:

Attività 8:

Ordina le frasi nel modo corretto:

1. à la mer / aime / est ce qu' / il / ? / aller
2. -t- / porte / elle / une jupe / ?
3. la télé / regardez / - / vous / ?
4. A / un chien / ? / -t- / il
5. tu / du sport / ? / Est- ce que / pratiques
6. avez / un stylo / est-ce que / vous

Gli studenti svolgono singolarmente l'attività e poi la correzione avverrà in plenum.

Attività 9:

Costruisci delle frasi interrogative, tra parentesi la struttura che dovrai utilizzare:

Attività da svolgere singolarmente.

1. _____ ? (est ce que/qu')

Non, je vais à la piscine deux fois par semaine.

2. _____ ? (V- + S)

Oui, elle porte des lunettes de soleil.

3. _____ ? (est ce que/qu')

Non, tu portes un pantalon rouge.

4. _____ ? (est ce que/qu'elle)

Oui, Chloé aime lire les livres romantiques.

5. _____ ? (V- + S)

Non, il a des yeux verts.

6. _____ ? (V- + S)

Non, les filles sont allées à la montagne.

7. _____ ? (est ce que/qu')

Oui, j'ai une sœur.

8. _____ ? (V- + S)

Non, nous allons à l'anniversaire d'Annie.

Correzione in plenum.

PAUSA

SINTESI:

Attività 10:

Indovina chi! Fai delle domande al docente per scoprire più informazioni possibili sui suoi gusti personali. Utilizza la costruzione Verbo-Soggetto.

Gli studenti dovranno pormi delle domande per cercare di scoprire quale sia il mio ruolo nella classe, quale sia il mio hobby, lo sport che pratico, i miei gusti relativi a musica e film. Io potrò rispondere solo “ oui ” o “ non ”. Attraverso questa attività gli studenti utilizzeranno le forme interrogative apprese in questa UdA, favorendo l’inversione verbo-soggetto. Quest’attività permette di favorire il dialogo con il docente cercando di rendere l’ambiente scolastico un luogo positivo in cui sentirsi liberi di esprimersi.

L’attività verrà svolta in classe, tutti insieme e, dovranno essere in grado di raccogliere le informazioni per poi svolgere l’attività successiva. Nel caso in cui gli studenti avessero bisogno di lessico verrà fornita la traduzione.

Attività 11:

Ora sei un reporter! Scrivi una breve intervista, simile all’attività 2, dove in base ai dati che hai raccolto sul docente, creerai delle domande inerenti alle risposte che hai raccolto (Prediligi la struttura “ Est-ce que/qu’ ” e l’inversione del Soggetto con il Verbo).

In seguito, gli studenti dovranno scrivere una piccola intervista con le informazioni raccolte e con ciò che possono vedere osservandomi. L’attività verrà svolta come compito per casa.

Grazie a questa attività verrà sistematizzato l’uso della frase interrogativa. Successivamente, eserciteranno la produzione scritta attraverso l’uso di forme e lessico conosciuto come il lessico dedicato a sport, hobby, film e libri preferiti. La lezione successiva gli studenti dovranno collocare il testo anonimo dentro ad una scatola e, il docente leggerà il dialogo alla classe. Un’alternativa può essere la proiezione anonima dei testi alla LIM. È evidente che il docente dovrà correggere ciascuna produzione scritta per stabilire se la frase interrogativa è stata acquisita o se gli studenti hanno bisogno di ulteriori attività di rinforzo.

4.5.1 Risultati riscontrati e commenti degli studenti

Come per l'UdA relativa alla frase negativa, anche per questa UdA ho osservato un maggior coinvolgimento da parte degli studenti ed una maggior motivazione nell'apprendere un argomento grammaticale. I risultati ottenuti hanno potuto confermare l'efficacia di una didattica induttiva che ha come obiettivo la riflessione sulla grammatica anziché, presentare degli schemi già pronti alla classe.

Ho potuto osservare una maggior cooperazione rispetto alla didattica classica e, un maggior supporto ai compagni di classe che presentavano delle difficoltà nel realizzare le attività.

Inoltre, il supporto tecnologico dato dalla LIM e, l'utilizzo di applicazioni come *Mentimeter*, ha catturato l'attenzione di tutti gli studenti poiché, sono stati utilizzati strumenti moderni rispetto al classico libro di testo, ed ai dialoghi presenti nei libri. Questo perché il dialogo creato è stato realizzato parlando di una persona reale.

Nel momento in cui gli studenti hanno concluso l'UdA è stato chiesto loro se ritengono questa UdA positiva o negativa. Le risposte ottenute sono state molto simili a quelle ottenute per l'UdA proposta sulla frase negativa. Gli studenti hanno anche sottolineato il fatto che, un maggior utilizzo delle tecnologie durante la didattica, risulta essere positivo in quanto, si avvicina maggiormente alla loro quotidianità.

Il fatto di non aver fatto leggere un pezzo di brano a ciascun studente ha creato un'atmosfera più positiva e meno tesa, tanto che nelle attività successive, erano gli stessi studenti a proporsi nella correzione degli esercizi.

4.6 UD relativa alla frase negativa ed interrogativa in francese come lingua straniera: metodo deduttivo

Dopo aver presentato un confronto teorico tra metodo induttivo e metodo deduttivo, due proposte di UdA con il metodo induttivo, qui di seguito si osserva come viene presentata la frase negativa ed interrogativa in un libro di testo consigliato per gli Istituti Secondari di Primo Grado.

4.6.1 La frase negativa in francese con il metodo deduttivo

GRAMMAIRE

La négation

sujet + **ne** + verbe + **pas**

Il **ne** vient **pas**.

Il parle allemand. → Il **ne** parle **pas** allemand.
Tu habites à Bordeaux ? → Tu n'**habites pas** à Bordeaux ?
C'est la corse de Fanny. → Ce n'est **pas** la corse de Fanny.
*Ne si apostrofa quando è seguito da un verbo che inizia per vocale o h muta.

1 Transforma le frasi alla forma negativa come nell'esempio.

Il parle anglais. → Il ne parle pas anglais.

1 Ils vont à la bibliothèque.
2 Elle est sportive.
3 Je suis petit et blond.
4 Nous sommes curieux.

2 Transforma le frasi alla forma affermativa come nell'esempio.

Je n'aime pas le cinéma. → J'aime le cinéma.

1 Ils ne sont pas bavards.
2 Vous n'arrivez pas aujourd'hui ?
3 Il n'a pas trois cahiers.
4 Nous n'arrivons pas en retard.

3 Riordina le frasi.

1 Je / pas / café / te / aime / n' /
2 ne / Elle / à / va / Rome / pas /
3 pas / Tu / Marseille / habites / à / n' /
4 vacances / Il / pas / en / va / ne /
4 vacances / Il / pas / en / va / ne /

4 Rispondi alle domande usando la forma negativa come nell'esempio.

- L'appartement de Ralph est petit ? (grand) → Non, il n'est pas petit, il est grand.
1 La mère de Stan est italienne ? (américaine)
2 Elles habitent à la campagne ? (en ville)
3 Maxime a treize ans ? (onze ans)
4 Ils sont gentils ? (méchants)

ON COMPARE !

non → ne... pas
no → not

- Tu ne viens pas avec nous ? → Non, je suis occupé !

(Gislon et al., 2017, p. 48)

Immagine 22. La negazione in francese: metodo deduttivo

Rispetto al metodo induttivo non si utilizza la riflessione sulla lingua in quanto, come si può vedere osservando la Figura 22, la regola viene presentata subito, non ci sono delle frasi per far in modo che lo studente possa ricavare in autonomia la regola.

Gli esercizi proposti in questa UD non permettono allo studente di mettersi in gioco o di confrontarsi con i compagni in quanto, non si considera la parte di comunicazione e di riflessione ma, solo di trasformazione.

Si può osservare che manca completamente la parte dedicata alla produzione scritta grazie alla quale il docente ma, anche lo studente attraverso l'autovalutazione, riesce a verificare se la regola sia stata acquisita oppure, se c'è bisogno di dedicare altre lezioni al rinforzo.

Inoltre, come si può evincere osservando la figura qui sopra, mancano completamente le fasi presenti nell'UdA cioè motivazione, globalità, analisi e sintesi. Questo fenomeno è tipico del metodo deduttivo.

4.6.2 La frase interrogativa in francese con il metodo deduttivo

Dopo aver analizzato la frase negativa presentata con il metodo deduttivo si analizza la frase interrogativa in francese, presentata con il metodo classico, cioè il metodo deduttivo.

L'interrogation EN VIDÉO

Avec intonation
 Anche in francese la frase interrogativa può essere resa con l'intonazione ascendente.
 Elle est française ? Il s'appelle Lucas ?

Avec Est-ce que... ?
 Un altro modo per rendere la frase interrogativa è aggiungere *Est-ce que* prima del soggetto.

Est-ce que + **soggetto** + **verbo** + **?**
 Est-ce que le prof arrive ?

Est-ce que + **soggetto** + **verbo** + **complemento** + **?**
 Est-ce qu'il a treize ans ?

***Est-ce que** davanti a vocale o h muta si apostrofa e diventa **Est-ce qu'**.

12 Transforma le domande usando *Est-ce que* come nell'esempio.
 Tu es français ? → Est-ce que tu es français ?
 1 Elle a douze ans ? 3 Vous êtes dans ma classe ?
 2 Tu es nouveau ? 4 Tu as un stylo ?

13 Transforma le frasi alla forma interrogativa usando *Est-ce que* come nell'esempio.
 Il est nouveau. → Est-ce qu'il est nouveau ?
 1 Tu as un ordinateur. 3 Li Na est française.
 2 Lola a quatorze ans. 4 Le prof est dans la classe.

(Gislon et al., 2017, p.22)

Immagine 23. La frase interrogativa in francese: metodo deduttivo

GRAMMAIRE EN VIDÉO

L'interrogation avec inversion

verbo + **?** + **soggetto** + **?**
 Parlez-vous français ?
 Pouvez-vous m'aider ?

Per fare una domanda che prevede come risposta **si, no, forse** in un contesto più formale e nella lingua scritta, si usa la forma interrogativa con inversione: il soggetto segue il verbo e fra i due si mette un trattino (*trait d'union*).

attention !
 Se il verbo alla terza persona singolare termina per vocale, si mette una -t- tra il verbo e i pronomi soggetto *il, elle, on*, per agevolare la pronuncia.
 Elle parle français ? → Parle-t-elle français ?
 Il y a des différences ? → Y a-t-il des différences ?

1 Transforma le frasi utilizzando la forma interrogativa con inversione come nell'esempio.
 Vous regardez ses photos ? → Regardez-vous ses photos ?
 1 Elle invite aussi leur correspondant anglaise ? 4 Il vient de la gare ?
 2 Ils cherchent un bon restaurant ? 5 Elle achète des timbres ?
 3 On parle français ? 6 Elles habitent en Suisse ?

2 Transforma le frasi in domande utilizzando la forma interrogativa con inversione come nell'esempio.
 Il retrouve ses amis à la fête. Retrouve-t-il ses amis à la fête ?
 1 On fait une promenade. 4 Il a douze ou treize ans.
 2 Vous allez au bureau de poste. 5 Il y a une banque près d'ici.
 3 On visite les musées de la ville. 6 Il respecte le code de la rue.

L'interrogation (reprise) EN VIDÉO

Ecco dunque i tre modi in cui si può esprimere l'interrogazione in francese.
intonazione Tu vas à l'hôtel ?
Est-ce que... Est-ce que tu vas à l'hôtel ?
inversione Vas-tu à l'hôtel ? (→ p. 22)

3 Transforma le domande utilizzando sia la forma interrogativa con *est-ce que* sia l'inversione, come nell'esempio.
 Vous pouvez m'aider ? → Est-ce que vous pouvez m'aider ? → Pouvez-vous m'aider ?
 1 Nous devons tourner à gauche ?
 2 Il y a une brasserie dans ce quartier ?
 3 Tu cherches une banque ?
 4 Vous allez à la mairie ?

(Gislon et al., 2017, p.92)

Immagine 24. La frase interrogativa in francese: metodo deduttivo

Le Figure 23 e 24 mostrano la frase interrogativa in francese, presentata con tutte e tre le modalità di formulazione attraverso l'uso del metodo deduttivo. La regola grammaticale risulta essere il punto di partenza in quanto, dalla regola, il testo inizia a presentare le modalità per creare una frase interrogativa nella lingua francese.

Per quanto riguarda gli esercizi, vengono presentati in modo tale che lo studente impari la regola ma, questo non significa che sia stata acquisita e che lo studente sia in grado di comunicare creando delle frasi interrogative. Gli esercizi mancano della parte comunicativa e di riflessione sulla lingua in quanto, si presentano come strutturati e ripetitivi. Il ruolo dello studente risulta essere di tipo esecutivo poiché applica la regola con automatismo.

Inoltre, come osservato per la frase negativa, mancano completamente le fasi tipiche del metodo induttivo che hanno come obiettivo la riflessione sulla lingua, puntando alla comunicazione e, all'uso della lingua anche in contesti diversi dagli esercizi presenti nel libro o utili al momento della verifica.

Conclusione

La didattica delle Lingue Straniere, nel corso del tempo, ha subito notevoli trasformazioni, cercando sempre più di mettere al centro i bisogni e la motivazione degli studenti così da favorire la motivazione ad apprendere anche argomenti, come per esempio la grammatica. Quest'ultima non è una parte del curriculum che si presta ad essere di tipo ludico, nessun studente impara la grammatica perché gli piace. Rendere il momento dell'apprendimento grammaticale un momento di scoperta e riflessione può favorire la creazione di un ambiente positivo, aumentando il desiderio di apprendere.

Si è passati quindi, da una didattica dove il docente era al centro e forniva nozioni che gli studenti si limitavano a dare per certe, ad essere una guida nella riflessione sull'apprendimento. Il cambiamento è stato possibile grazie alla moderna Didattica delle Lingue e agli studi sulla psicologia che hanno dato vita al metodo induttivo applicato alla Didattica.

Infine, grazie alla UdA da me progettata, ho potuto osservare come nello stesso contesto classe, utilizzando una didattica più coinvolgente e più vicina alla vita quotidiana degli studenti, i risultati ottenuti sono stati maggiori, con un maggior dialogo durante la attività, le quali portavano a dei risultati più soddisfacenti sia per gli studenti ma, anche per me.

Si può concludere che, un docente moderno di Lingua Straniera, deve saper creare, per quanto possibile, un contesto di apprendimento comunicativo, rilassante, positivo e che punta alla riflessione. È evidente che non tutti gli argomenti presenti nel curriculum possono essere svolti attraverso la metodologia induttiva in quanto, il tempo a disposizione per le Lingue Straniere, nel corso degli anni, è stato sempre più ridotto.

CONCLUSIONE

In questa tesi sono state analizzate le principali teorie e metodologie per l'insegnamento di una lingua straniera, prestando particolare attenzione al francese come lingua straniera. Sulla base dei risultati ottenuti possiamo affermare che le nuove metodologie glottodidattiche permettono allo studente un maggior apprendimento linguistico grazie ad un contesto positivo, il quale favorisce la comunicazione tra pari e, tra studente e docente. Si crea così un ambiente moderno dove le tecnologie contribuiscono all'apprendimento, ma è necessario che lo studente sia consapevole dei rischi legati all'uso non appropriato degli strumenti tecnologici.

Inoltre, il presente studio si è posto l'obiettivo di osservare le differenze e le similitudini nella creazione di una frase negativa ed interrogativa, nella lingua italiana e francese, al fine di superare le difficoltà nella realizzazione delle due tipologie di enunciati interrogativi in francese grazie all'uso di un approccio induttivo. I risultati ottenuti dalla creazione di due UdA e all'applicazione in un contesto reale hanno permesso di valutare positivamente l'uso di una metodologia che favorisce la comunicazione e la riflessione. Infatti, le indagini future potrebbero concentrarsi sull'uso sempre maggiore di questa metodologia, ancora poco presente nel contesto scolastico e nei libri di testo, al fine di valorizzare la comunicazione e le nuove tecnologie come supporto nella Didattica delle lingue.

In conclusione, questa ricerca mi ha permesso di acquisire una conoscenza approfondita dei principali studi psicologici sull'acquisizione linguistica e sulle metodologie didattiche, ma allo stesso tempo, mi ha fatto riflettere sull'importanza di un approccio che favorisca la comunicazione, la valorizzazione dello studente e la riflessione, tenendo presente anche il contesto multiculturale della nostra società.

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questo elaborato vorrei ringraziare tutti coloro che mi sono stati vicini durante questo percorso.

Un ringraziamento al mio relatore Graziano Serragiotto per la disponibilità e tempestività, ma anche per avermi trasmesso gli insegnamenti in ambito didattico.

Un ringraziamento al mio correlatore Yannick Hamon per la sua disponibilità, per i preziosi consigli e per le modifiche suggerite.

Un ringraziamento ai miei genitori ed ai miei fratelli, grazie per avermi insegnato a non arrendermi e per avermi supportata nel concludere questo grandissimo traguardo della mia vita, perché il desiderio di rendervi orgogliosi di me è sempre stato immenso.

Ai miei fratelli, ancora della mia vita, grazie per avermi sempre strappato un sorriso anche nei momenti più difficili.

Ringrazio Andrea per aver sempre creduto in me e per avermi sempre supportata in ogni mia scelta.

Un ringraziamento alle mie amiche di sempre e alle mie compagne di avventura all'Università, grazie per essermi state vicine e per aver creduto in me.

Grazie per avermi accompagnata in questa scelta un po' folle, fatta anche di momenti difficili ma anche di gioie condivise con tutti voi.

Questa laurea è anche un po' vostra.

Ringrazio Tiziana Ruvoletto e Katuscia Talpo per avermi guidata nella mia esperienza di tirocinio e per avermi trasmesso questa passione.

Grazie a tutti coloro che hanno sempre creduto in me fin dal momento in cui, dopo qualche anno, ho inseguito questo sogno.

Grazie agli angeli lassù che mi hanno guidata e sarebbero fieri di me.

A me, perennemente fragile ma, allo stesso tempo, forte come una roccia.

Alla mia voglia di non arrendermi davanti agli ostacoli.

Ai miei sogni.

Al mio futuro.

BIBLIOGRAFIA

Andreani M., 2009, *Insegnamento della grammatica*, in Serragiotto, G., *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, cafoscarina

Balboni P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università

Balboni P. E., 2008, “*Linguistica acquisizionale e glottodidattica*”, in Grassi R., Bozzone Costa R., Ghezzi C., *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 23-34.

Balboni P. E., 2008, *Fare Educazione Linguistica – attività didattiche per Italiano L1 e L2 lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università, p. 69

Balboni P. E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia – dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Torino, UTET Università

Balboni E., P., 2010, *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, 9-53, p. 9

Balboni P. E., 2012 (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria

Bandura, 1986, *The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory*, p. 9 (ultima consultazione 21 giugno 2024)

Balboni E., P., 2017 *La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica*, in *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, vol. 6 n. 1, pp. 7-22.

Balboni E., P., 2018, *Fare educazione linguistica*, UTET, Novara, p. 12

Baudrit A., 2007, «*Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique*». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, fasc. 1, pp. 115–36. *shs.cairn.info*, <https://doi.org/10.3917/lse.401.0115>.

Bavali M., Firooz S., 2008, Chomsky's Universal Grammar and Halliday's Systemic Functional Linguistics: An Appraisal and a Compromise, *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, vol. 12, fasc. 1, 2008, pp. 11–28. *ERIC*, <https://eric.ed.gov/?id=EJ920998>

Benucci A., 2021, *Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti "svantaggiati"* - rivista *Educazione linguistica inclusiva* a cura di Michele Daloso e Marco Mezzadri, Venezia, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Bidaud F., 2015, *Grammaire du français pour italophones*, Torino, UTET.

Bonvino E., 2009, *Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portese, spagnolo, catalano, italiano e francese*, Università di Roma Tre

Brown Douglas, H., 1990, *M&Ms for language classroom? Another look at motivation, in linguistics, language teaching and language acquisition: The Interdependence of theory, practice and research*, San Francisco State University, p. 383-393, p. 388

Brown H. D., Lee H., 2015, *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*, Pearson

Caon F., 2012, *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Caon F., 2022, *Educazione ludica - Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

Caon F., Serragiotto G., 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue*, Novara, UTET Libreria

Cecchin L., 2023 “*Le abilità linguistiche degli adulti sordi segnanti: uno studio sulla comprensione e produzione elicitata di frasi interrogative in italiano*” in “*Valutazione linguistica in italiano e nella LIS e strategie di intervento*” a cura di Volpato Francesca, p. 53-82. Venezia, Edizioni Ca’ Foscari

Celce-Murcia, M. (ed.), 1991, *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.), Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle publishers.

Chomsky N., 1959, “*A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*” in *Language*, 35, n. 1.

Chomsky N., 1975, *Reflections on Language*, New York, Random House.

Chomsky N., 1981, *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.

Chomsky N., 1993, *Lectures on government and binding: the Pisa lectures*. 7th ed, Mouton de Gruyter

Chomsky N., 1995, *The Minimalist Program*, Cambridge, MA, MIT Press.

Chomsky N., 2000, “*Minimalist Inquiries (MI)*”, in R. Martin, D. Michaels e J. Uriagereka (a cura di) *Step by Step: Essays in Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*. Cambridge, MA, MIT Press. pp. 89-155.

Chomsky N., 2001, “*Derivation by Phase*”, in M. Kenstowicz (a cura di), Ken Hale. *A Life in Language*, Cambridge, MIT Press, pp. 1-52. Chomsky, N. (2005) “*On phases*”, Ms. Cambridge MA, MIT.

Coonan, C. M., 2012, *Il profilo europeo dell'insegnante di lingua straniera*. In : Kottelat, P. (éd.), *Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement interculturel*, Synergies Italie, n°8, p. 19-29. (ultima consultazione 19 luglio)

Council of Europe, 2020, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*.

Cummins J., *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction in Street*, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC

D'Odorico, L., Cassibba R., 2001 *Osservare per educare*, Roma, Carocci editore

D'Ortenzio S., 2023, *Le frasi derivate da movimento nei bambini con impianto cocleare, dalla valutazione al training linguistico*, Venezia, Edizione Ca' Foscari, pp. 69-90
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-722-7/978-88-6969-722-7-ch-05.pdf>

Dahl Östen, 2010, « *Typology of negation* », in : Horn, Laurence R. (éd.) : *The expression of negation*, Berlin : Mouton de Gruyter, 9-40.

Doyé P., 2005, *INTERCOMPREHENSION Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*, The Council of Europe, Strasbourg

Dressler, R., 2015, *Exploring Linguistic Identity in Young Multilingual Learners*. *TESL Canada Journal*, 32(1), 42.

Dufour M., 2018. *Intercomprehension: a reflexive methodology in language education*:
<https://journals.openedition.org/esp/2411>, p. 71

Escobar Urmeneta, C., 2019, *An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators*. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19. DOI:
<https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>

Fava E., 2001², *Le frasi interrogative indirette*, in Renzi, Salvi & Cardinaletti 2001², vol. 2°, pp. 675-720.

Favata G., 2018, *Les technologies en aide aux professeurs de langue étrangère: enseigner le français à l'ère de l'internet*, publié en Synergie Italie n°14, Università di Torino, pp. 55-67

Fiore F., 2018, *Albert Bandura, la teoria dell'apprendimento sociale e il concetto di autoefficacia*, *State of Mind*,
<https://www.stateofmind.it/2018/04/albert-bandura-psicologia/> (ultima consultazione 21 giugno 2024)

Fougerouse M.-C., 2001, *L'enseignement de la grammaire en classe du français langue étrangère*, *Éla - Études de linguistique appliquée*, pp. 165-178.
<https://doi.org/10.3917/ela.122.0165> (ultima consultazione 3 luglio 2024)

Frascarelli M., Ramaglia F., Corpina B., 2012, *Elementi di sintassi*, Caissa Italia S.c.a.r.l., pg.17

García O., Wei L., 2014, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, New York

Gislon C., Rainoldi, M., Mineni, E., Renaud, A., 2017, *Jeu de mots, édition vidéo*, DEA Scuola

Givón T., 1987, *On understanding grammar*
[Google Scholar](#) ultima consultazione 24 agosto 2024

Graves K., 2008, *The language curriculum: A social contextual perspective*. *Lang. Teach.*, 41(2), 147-181. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004867>

Horn Laurence R., 2001 [1989], *A Natural History of Negation*, Chicago, University Press.

Jamet M.-C, Sattler L., Fourment-Berni Canani M., 2017, *Côté grammaire, côté lexique*, Milano, Mondadori Education

Marone P. , 2019, *Multimedia technologies and negative effects in the communication of adult children reciprocity*, Phenomena Journal, 1, 54-67
<https://doi.org/10.32069/pj.2019.1.19>

Meisner C., 2017, *La variation pluridimensionnelle: Une analyse de la négation en français*. Peter Lang International Academic Publishers, library.oapen.org,
<https://doi.org/10.3726/978-3-0352-0347-9>.

Milici A., 2019, *L'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento-apprendimento di una LS/L2. Cuadernos de Filología Italiana*, 26, 57-73. <https://doi.org/10.5209/cfit.62479>

Mikić 2009, *L'Unità Didattica alla luce del modello di comunicazione linguistica del Quadro Comune Europeo*, Laboratorio Itals Ricerca e Didattica dell'Italiano a Stranieri.
<https://www.itals.it/lunit%C3%A0-didattica-alla-luce-del-modello-di-comunicazione-linguistica-del-quadro-comune-europeo> (ultima consultazione 3 settembre 2024)

Nofri C., Drago C., Masella M., Stracci M., 2014, *Manuel pratique de la méthode Glottodrama - Aspects Théoriques et pratiques, Matériel pédagogique, exemples d'unités didactiques*, Edizioni Novacultur, Roma

Organisation International de la Francophonie, 2022, *La langue Française dans le monde 2029-2022*, Gallimard

Pian A., 2006, *Podcast a scuola*, Torino

Piccardo E., 2013, *Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision*. TESOL Q, 47: 600-614. <https://doi.org/10.1002/tesq.110>, ultima consultazione 19 agosto 2024

Pineño O., 2014, *ArduiPod Box: A low-cost and open-source Skinner box using an iPod Touch and an Arduino microcontroller*, Behav Res 46, 196–205,
<https://doi.org/10.3758/s13428-013-0367-5> (ultima consultazione 23 giugno 2024)

Porcelli G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Editrice La Scuola

Quillard, V., 2001, *La diversité des formes interrogatives : comment l'interpréter ?*. *Langage et société*, 57-72. <https://doi.org/10.3917/ls.095.0057>, p. 57, ultima consultazione 23 agosto 2024

Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, PUF Paris [Google Scholar](#), ultima consultazione 24 agosto 2024

Serragiotto G., 2022, “*Formazione e autoformazione dei docenti di lingue*”. *EL.LE*, 11(3), 345-356.

Serragiotto G., Maugeri G., 2010, *Insegnare la grammatica dell'italiano come Ls ad adulti universitari*, Università Ca'Foscari, Venezia, pp. 271-311

Serragiotto, G., 2020, *CEDILS – Certificazione In Didattica Dell'Italiano a Stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia*, Loescher Editore, pp. 125-129

Shaffer, D.R. & Kipp, K., 2015, *Psicologia dello sviluppo. Infanzia e adolescenza*, Padova, Piccin nuova libreria

Strik N., 2002, *L'acquisition des questions Wh objet et sujet chez les enfants francophones âgés de quatre et cinq ans*, Mémoire de maîtrise, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, LPE, université Paris-V, Boulogne-Billancourt

Strik, N., 2007, *L'acquisition des phrases interrogatives chez les enfants francophones*. *Psychologie française*, 52(1), 27–39. [CrossRefGoogle Scholar](#), ultima consultazione 24 agosto 2024

Volpato F., 2023 *Valutazione Linguistica in Italiano e Nella LIS e Strategie Di Intervento*, <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-737-1>

Zaninelli, F., L., 2021 *L'attualità interculturale di Maria Montessori: le infanzie e le lingue nel contesto educativo* *Educazione Interculturale –Teorie, Ricerche, Pratiche* Vol. 19, n. 2

SITOGRAFIA:

Apprendimento cooperativo secondo Piaget, in <http://www.stefanopeiretti.it/blog/109-didattica/96-apprendimento-cooperativo-secondo-piaget.html> (ultima consultazione 15 luglio 2024)

Apprendre avec TV5MONDE, in www.apprendre.tv5monde.com/fr (ultima consultazione 5 agosto 2024)

Archivio dell'area Istruzione, in https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2002/allprot883_02.shtml (ultima consultazione 4 luglio 2024)

Archivio della pubblica Istruzione, *Portfolio*, in https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/uso_pel.shtml (ultima consultazione 5 luglio 2024)

Balboni, E., P., 2017, *Come funziona il cervello che apprende una lingua?* In <https://www.youtube.com/watch?v=dTaQSVQV3Bg> (ultima consultazione 6 settembre 2024)

Bonjour de France, in www.bojourdefrance.com (ultima consultazione 5 agosto 2024)

CARAP, Pluralistic approaches, in <https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>. (ultima consultazione 5 agosto 2024)

Carapelli, S., *Progettazione dell'Unità didattica di lavoro*. In http://www.centrointerculturale.it/materiali/formazione/2008/UNITA_DIDATTICA.pdf (ultima consultazione 6 settembre 2024)

Castello A., 2022, *La piramide dei bisogni di Maslow* - Psicologia del lavoro. In <https://www.psicologiadellavoro.org/la-piramide-dei-bisogni-di-maslow/> (ultima consultazione 6 settembre 2024)

Christina Boixière, in <https://www.france.fr/it/attualita/lista/donne-di-talento> (ultima consultazione 28 aprile 2024)

Christina Boixière, Voyager seule, in <https://www.femininbio.com/societe/interview-et-temoignages/voyager-seule-un-acte-liberateur-qui-nous-rend-plus-forte-61157> (ultima consultazione 30 aprile 2024)

ECML/CELV, Resources, Council of Europe recommendation, in <https://www.ecml.at/Resources/CouncilofEuroperecommendation/tabid/5570/language/fr-FR/Default.aspx>(ultima consultazione 12 luglio 2024)

Eurom5, in <http://www.eurom5.com/> (ultima consultazione 9 luglio 2024)

Fondazione Montessori: <https://www.fondazionemontessori.it/il-metodo/> (ultima consultazione 12 settembre)

Fragole, in <https://images.app.goo.gl/jo6k4bDumgXQoYBM6> (ultima consultazione 28 aprile 2024)

Français facile, in www.francaisfacile.com (ultima consultazione 5 agosto 2024)

Frigo M. (2020) Tutte le mie lingue: un bagaglio prezioso, Giunti scuola <https://www.giuntiscuola.it/articoli/tutte-le-mie-lingue-un-bagaglio-prezioso> (ultima consultazione 31 luglio 2024)

<https://carap.ecml.at/Pluralisticapproaches/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> (ultima consultazione 19 agosto 2024)

Francese passe-partout, *Spotify*, in <https://open.spotify.com/show/4UYQVqcJiKDihOYjb4yC0t> (ultima consultazione 19 agosto 2024)

Icona divieto barretta di cioccolato, in <https://it.vecteezy.com/arte-vettoriale/3769954-cartello-divieto-con-icona-barra-di-cioccolato-illustrazione-linea-sottile-divieto-divieto-cibo-dolce-stop-simbolo-di-contorno-vettore-disegno-profilo-isolato> (ultima consultazione 27 aprile 2024)

Icona divieto fragole, in <https://images.app.goo.gl/ak7JMvYYYxkrpV31A> (ultima consultazione 28 aprile 2024)

Interno Frigorifero Vettoriali, Illustrazioni e Clipart., *123RF*, in https://it.123rf.com/clipart-vettori/interno_frigorifero.html (ultima consultazione 27 aprile 2024)

Journal en français facile, *Spotify in*, <https://open.spotify.com/show/0AVkxaaQWUC6QAn38x5OmR> (ultima consultazione 19 agosto 2024)

La Classe inversée: une pratique renversante !» *En Français*, in <https://enfrancais.loescher.it/news/la-classe-inversee-une-pratique-renversante--7132> (ultima consultazione 11 luglio 2024)

La didattica ludica nell'insegnamento linguistico, Laboratorio Itals, in <https://www.italy.it/articolo/la-didattica-ludica-nell%E2%80%99insegnamento-linguistico#:~:text=Grazie%20alla%20cosiddetta%20Rule%20of,gioco%20e%20sulla%20sua%20dinamica> (ultima consultazione 16 luglio)

Le Conseil de l'Europe et l'éducation aux langues - Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) - www.coe.int». *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/language-policy-in-the-council-of-europe>. (ultima consultazione 7 settembre)

Le Point du FLE, in www.lepointdufle.net (ultima consultazione 5 agosto 2024)

Learners First – Education 2030, in <https://www.coe.int/en/web/education> (ultima consultazione 11 luglio 2024)

Lingue e culture in, <https://www.lingueculture.net/wp-content/uploads/2021/02/Volume-complementare-QCER-2020.pdf> (ultima consultazione 7 settembre 2024)

Mangiando Cioccolato Vettoriali, Illustrazioni e Clipart, *123RF*, in https://it.123rf.com/clipart-vettori/mangiando_cioccolato.html (ultima consultazione 27 aprile 2024)

Non parlo francese, in www.nonparlofrancese.com (ultima consultazione 5 agosto 2024)

NOZIONARIO DI GLOTTODIDATTICA. <https://www.italy.it/nozion/noziof.htm>. (ultima consultazione 7 settembre)

Parlez-vous-fraçais, in www.parlez-vous-francais.fr (ultima consultazione 5 agosto 2024)

Pengue M., 2023, *Spazi educativi secondo la piramide di Maslow*, AZ Scuola. In <https://www.azscuola.it/spazi-educativi-secondo-la-piramide-di-maslow/> (ultima consultazione 6 settembre 2024)

Tandem, in www.tandem.net (ultima consultazione 5 agosto 2024)