

Ministero dell'Insegnamento Superiore e della Ricerca Scientifica
Università di Algeri 2 - Abou El Kacem SaadAllah



Facoltà di Lingue Straniere

Dipartimento di tedesco, spagnolo e italiano

Tesi di dottorato

Indirizzo: Linguistica e didattica dell'italiano lingua straniera

***Didattica della grammatica per un approccio comunicativo:
l'uso dei tempi passati (passato prossimo/imperfetto) da parte
di apprendenti arabofoni***

Tesi presentata da: Mahmoud HAMDANI

Membri della commissione

Nabila KADIR - MCA- Università Abou El Kacem SaadAllah - Alger 02- Presidente.

Souad KHELOUIATI - Professeur- Università Abou El Kacem SaadAllah - Alger 02- Relatrice.

Abdellah MAASOUM - MCA- Università Abou El Kacem SaadAllah - Alger 02- Membro.

Aicha CHEKALIL- MCA- Università Ali Lounici - Blida02- Membro.

Merouane ADDOU- MCA- Università Ali Lounici - Blida02- Membro.

Anno Accademico 2021 -2022

Riassunto

Il lavoro presentato in questa tesi, si iscrive nell'ottica didattica in generale e s'interessa particolarmente dell'insegnamento della grammatica ad apprendenti arabofoni, una materia considerata tanto noiosa quanto impegnativa, ma nello stesso momento indispensabile per poter comunicare correttamente.

Ci siamo interessati in particolare ai tempi passati, ossia il passato prossimo e l'imperfetto, essendo due tempi il cui uso risulta abbastanza ambiguo per gli apprendenti dell'italiano come lingua straniera in generale, e per quelli arabofoni in particolare.

Le ragioni sopra citate ci hanno spinto a riflettere sulla metodologia che potrebbe cambiare tale realtà e trovare il modo per aiutare i nostri discenti a capire meglio l'uso dei tempi verbali in italiano e rendere l'insegnamento grammaticale meno stressante se non divertente e piacevole.

La tesi presenta i risultati di un'esperienza realizzata con 57 studenti del primo anno di corso di laurea iscritti all'Università di Algeri 2, il campione è eterogeneo. Prima di iniziare le attività, abbiamo osservato gli studenti appartenenti e non appartenenti a questa sperimentazione per poter identificare le cause della loro demotivazione. Il questionario è stato il secondo strumento usato in questa ricerca accompagnato da un colloquio fatto con i discenti indagati. Dopo la raccolta dei dati abbiamo realizzato le tracce operative. L'analisi dei dati ha evidenziato l'importanza della materia e il modo per motivare gli studenti a studiare la grammatica ed aiutare gli insegnanti ad assicurare un ambiente gradevole che garantisce un apprendimento inconsapevole e giovevole.

Parole chiave: grammatica, approccio comunicativo, tempi passati, apprendenti arabofoni.

ملخص

العمل المقدم في هذه الأطروحة هو جزء من المنظور التعليمي بشكل عام ويهتم بشكل خاص بتدريس قواعد اللغة للمتعلمين الناطقين باللغة العربية ، وهو موضوع يعتبر مملاً بقدر ما هو متطلب ، ولكنه في نفس الوقت لا غنى عنه من أجل التواصل بشكل صحيح.

نحن مهتمون بشكل خاص بالأزمة الماضية ، وبالتحديد المضارع التام والناقصة ، لأنهما زمانان يكون استخدامهما غامضاً تماماً لمتعلمي اللغة الإيطالية كلغة أجنبية بشكل عام ، والمتحدثين باللغة العربية بشكل خاص.

دفعتنا الأسباب المذكورة أعلاه إلى التفكير في المنهجية التي يمكن أن تغير هذا الواقع وإيجاد طرق لمساعدة متعلمينا على فهم استخدام أزمنة الأفعال باللغة الإيطالية بشكل أفضل وجعل تدريس القواعد أقل إرهاقاً إن لم يكن ممتعاً وممتعاً.

تعرض الأطروحة نتائج تجربة أجريت مع 57 طالباً جامعياً في السنة الأولى مسجلين في جامعة الجزائر 2 ، العينة غير متجانسة. قبل البدء في الأنشطة ، تمت ملاحظة الطلاب الذين ينتمون إلى هذه التجربة ولا ينتمون إليها من أجل تحديد أسباب تشبيطهم. كان الاستبيان هو الأداة الثانية المستخدمة في هذا البحث مصحوبة بمقابلة مع المتعلمين الذين تمت دراستهم. بعد أن تم جمع البيانات ، أنشأنا الآثار التشغيلية. سلط تحليل البيانات الضوء على أهمية الموضوع وطريقة تحفيز الطلاب على دراسة القواعد ومساعدة المعلمين على ضمان بيئة ممتعة تضمن التعلم غير الواعي والمفيد.

الكلمات المفتاحية: القواعد ، المنهج التواصل ، الأزمنة الماضية ، المتعلمون الناطقون باللغة العربية.

Abstract

The work presented in this thesis is part of the didactic perspective in general and is particularly interested in teaching grammar to Arabic-speaking learners, a subject considered as boring as it is demanding, but at the same time indispensable in order to communicate correctly.

We are particularly interested in past tenses, namely the present perfect and the imperfect, as they are two tenses whose use is quite ambiguous for learners of Italian as a foreign language in general, and for Arabic-speaking ones in particular.

The reasons mentioned above prompted us to reflect on the methodology that could change this reality and find ways to help our learners better understand the use of verb tenses in Italian and make grammar teaching less stressful if not fun and enjoyable.

The thesis presents the results of an experience carried out with 57 first-year undergraduate students enrolled at the University of Algiers 2, the sample is heterogeneous. Before starting the activities, the students belonging and not belonging to this experiment were observed in order to identify the causes of their demotivation. The questionnaire was the second tool used in this research accompanied by an interview with the investigated learners. After the data was collected, we created the operational traces. The data analysis highlighted the importance of the subject and the way to motivate students to study grammar and help teachers to ensure a pleasant environment that guarantees unconscious and beneficial learning.

Keywords: grammar, communicative approach, past tenses, Arabic-speaking learners.

Résumé :

Le travail présenté dans cette thèse s'inscrit dans la perspective didactique en général et s'intéresse particulièrement à l'enseignement de la grammaire aux apprenants arabophones, matière considérée comme ennuyeuse autant qu'exigeante, mais en même temps indispensable pour communiquer correctement.

Nous nous intéressons particulièrement aux temps passés, à savoir le présent parfait et l'imparfait, car ce sont deux temps dont l'usage est assez ambigu pour les apprenants de l'italien langue étrangère en général, et pour les arabophones en particulier.

Les raisons mentionnées ci-dessus nous ont incités à réfléchir à la méthodologie qui pourrait changer cette réalité et à trouver des moyens d'aider nos apprenants à mieux comprendre l'utilisation des temps verbaux en italien et à rendre l'enseignement de la grammaire moins stressant sinon amusant et agréable.

La thèse présente les résultats d'une expérience menée auprès de 57 étudiants de première année inscrits à l'Université d'Alger 2, l'échantillon est hétérogène. Avant de commencer les activités, nous avons observé les étudiants appartenant et n'appartenant pas à cette expérience afin d'identifier les causes de leur démotivation. Le questionnaire était le deuxième outil utilisé dans cette recherche, accompagné d'un entretien avec les apprenants enquêtés. Après la collecte des données, nous avons créé les traces opérationnelles. L'analyse des données a mis en évidence l'importance de la matière et la manière de motiver les étudiants à étudier la grammaire et d'aider les enseignants à assurer un environnement agréable qui garantit un apprentissage inconscient et bénéfique.

Mots-clés : grammaire, approche communicative, temps du passé, apprenants arabophones.

Ringraziamenti

Tantissimi se non tutti i miei ringraziamenti vanno alla direttrice di questa tesi, la professoressa **Souad KHELOUIATI**, non solo per i suoi consigli, la sua assistenza e la sua disponibilità, ma anche e soprattutto per avermi sostenuto e supportato lungo tutto questo periodo e per aver creduto in me.

Un ringraziamento va esteso ai professori membri della giuria: Nabila KADIR, Abdellah MAASOUM, Aicha CHEKALIL e Merouane ADDOU per il tempo dedicato alla lettura e la valutazione di questo lavoro.

Un ringraziamento particolare lo devo a tutti gli insegnanti che mi hanno insegnato durante il mio percorso soprattutto il professor Hammouda che mi ha tanto isperato e fatto amare l'italiano e la grammatica, il professor Messous che ci ha sempre guidato con i suoi preziosi consigli e ovviamente i nostri due defunti, il professor Hammoudi e il professor Touzouirt, che Allah onnipotente abbia pietà delle loro anime.

Un pensiero di ringraziamento va alla professoressa Nadjiba AOUDI e a tutti i colleghi delle università di Algeri, Blida e di Annaba

Grazie a tutti gli studenti con cui abbiamo condiviso la passione e l'amore di questa lingua.

Alla fine, ringrazio la persona che con il suo coraggio, la sua pazienza e soprattutto con i suoi enormi sacrifici mi ha permesso di portare a termine questo lavoro...mia moglie.

Dediche

Ai miei genitori,

A mia moglie,

Alle mie quattro stelle: Wail, Louay, Yasser e Raid.

Sommario

Riassunto.....	2
ملخص.....	3
Abstract.....	4
Résumé :	5
Ringraziamenti.....	6
Dediche	7
Sommario.....	8
Introduzione:	i
Capitolo Primo: La glottodidattica nella storia/Insegnamento delle lingue nell'antichità	9
1.1. Metodi d'insegnamento linguistico nell'antichità	10
I.1.1. L'insegnamento linguistico dal rinascimento all'800.....	11
I.1.2. Nel '500	12
I.1.3. Nel '600	13
I.1.4. Nel '700	14
I.1.5. Nell'800	15
I.1.6. La glottodidattica nei primi decenni del '900	17
1.2. I metodi glottodidattici oggi	18
1.3. Definizioni preliminari	20
I.3.1. Teoria	21
I.3.2. Approccio.....	22
I.3.3. Metodo	22
I.3.4. Tecnica.....	23
I.3.5. Metodo e approccio	24
1.4. Classifica dei metodi glottodidattici.	26
I.4.1. Quando? (Classificazione secondo il criterio di tipo cronologico).....	30
I.4.2. Come? (Classificazione secondo il criterio di tipo strumentale)	31
I.4.3. Perché? (Classificazione secondo il criterio di tipo scientifico).....	31
I.4.5. Chi e che cosa? (Classificazione secondo i fattori dell'atto didattico)	32
I.4.6. Dove? (Classificazione secondo il criterio spaziale)	33
Capitolo Secondo: I metodi tradizionali	35
2.1. Il metodo grammaticale traduttivo.....	35
2.1.1. Aspetti linguistici	36
2.1.2. Aspetti didattici	37
2.1.3. La traduzione.....	38
2.1.4. Osservazioni sul metodo grammaticale-traduttivo.....	38
2.2. Il metodo diretto.....	39
2.2.1. Aspetti linguistici	40
2.2.2. Aspetti didattici	41
2.2.3. La lingua orale.....	41

2.2.4. Osservazioni sul metodo diretto.....	42
2.3. Il metodo audiorale	43
2.3.1. Aspetti linguistici	44
2.3.2. Aspetti didattici	45
2.3.3. Gli esercizi strutturali	46
2.3.4. Osservazioni sul metodo audiorale	47
2.4. L'approccio comunicativo	48
2.4.1. Aspetti linguistici	49
2.4.2. Aspetti didattici	50
2.4.3. Il <i>task</i>	50
2.4.4. Osservazioni sull'approccio comunicativo	52
2.5. Approcci "postcomunicativi"	52
2.5.1. L'approccio interculturale	53
2.5.2. L'approccio lessicale.....	53
2.5.3. Il project work	54
2.5.4. L'interazione strategica	54
2.6. Sintesi.....	55
Capitolo Terzo: I metodi alternativi	59
3.1. Il Community Language Learning.....	59
3.1.1. Aspetti linguistici	60
3.1.2. Aspetti didattici	61
3.1.3. Osservazioni sul Community Language Learning.....	62
3.2. Il Total Physical Response.....	63
3.2.1. Aspetti linguistici	64
3.2.2. Aspetti didattici	65
3.2.3. Osservazioni su <i>Total Physical Response</i>	65
3.3. Il silent way.....	66
3.3.1. Aspetti linguistici	67
3.3.2. Aspetti didattici	67
3.3.3. Osservazioni sul <i>Silent Way</i>	68
3.4. La Suggestopedia.....	69
3.4.1. Aspetti linguistici	71
3.4.2. Aspetti didattici	72
3.4.3. Osservazioni sulla Suggestopedia	73
3.5. La Programmazione Neurolinguistica (NLP)	74
3.5.1. Aspetti linguistici e cognitivi	75
3.5.2. Aspetti didattici	76
3.5.3. Osservazioni sulla Programmazione Neurolinguistica	77
3.6. L'approccio naturale	78
3.6.1. L'ipotesi dell'apprendimento/acquisizione	80
3.6.2. L'ipotesi del monitor.....	81
3.6.3. L'ipotesi dell'ordine naturale	82
3.6.4. L'ipotesi dell'input.....	82
3.6.5. L'ipotesi del filtro affettivo	83

Capitolo Quarto: La grammatica nella glottodidattica	85
4.1. La grammatica	85
4.1.1. tra teoria, descrizione e pedagogia	85
4.1.2. tra Linguistica e Pedagogia	87
4.1.3. tra Analisi Contrastiva e Interlingua	89
4.1.4. tra <i>Monitor</i> e materia di studio	90
4.1.5. tra insegnamento deduttivo e induttivo	92
4.2. Apprendimento e acquisizione della grammatica	93
4.3. La grammatica comunicativa	95
4.4. La grammatica nell'insegnamento linguistico	97
4.4.1. I tipi di grammatica	100
4.4.2. Le tappe dell'insegnamento della grammatica	102
4.4.3. I livelli di grammatica:	103
4.4.4. La scelta della grammatica di testo:	106
4.5. L'insegnamento comunicativo dell'italiano LS	106
4.5.1. I fondamenti comunicativi:	107
4.5.2. La pratica comunicativa:	108
4.5.3. Le varietà dei compiti comunicativi:	109
4.5.4. Le tecniche dell'insegnamento della grammatica:	113
4.5.5. Le dimensioni della grammatica:	114
4.5.6. La concettualizzazione della grammatica:	116
4.5.7. Come insegnare la grammatica	117
Conclusione	120
Capitolo Quinto: L'insegnamento dell'italiano ad arabofoni	122
5.1. Sistema linguistico arabo e italiano	122
5.2. Il sistema verbale delle due lingue	125
5.2.1. L'italiano	125
5.2.2. L'arabo	127
5.2.3. Il verbo كان (essere)	130
5.3. Insegnamento dell'italiano in Algeria	138
5.4. La situazione sociolinguistica in Algeria	139
5.4.1. L'arabo	140
5.4.2. Il dialetto algerino	141
5.4.3. Il <i>tamazight</i> o il berbero	142
5.4.4. Il francese	142
5.4.5. le lingue straniere	142
Capitolo Sesto: Metodologia e protocollo di ricerca	146
6.1. La scelta del luogo	147
6.2. Il campione di ricerca:	148
6.3. Criteri di scelta del campione:	148
6.4. Il sillabo seguito:	148
6.5. Programma della grammatica per il primo anno:	149
6.6. La metodologia usata	152
Capitolo Settimo: I questionari: analisi e interpretazioni	154

7.1. Questionario per gli studenti.....	154
7.1.1. La somministrazione	159
7.1.2. Modo di somministrazione.....	160
7.1.3. Analisi e interpretazioni dei risultati	160
7.1.4. COLLOQUIO	194
7.2. Questionario per gli insegnanti.....	196
7.2.1. La somministrazione	196
7.2.2. Modo di somministrazione.....	196
7.2.3. Analisi e interpretazione dei risultati	196
Capitolo Ottavo: tracce operative	199
8. 1. Il passato prossimo.....	199
8.1.1. Verifica.....	237
8.1.2. Analisi dei risultati	239
8. 2. L'imperfetto	245
8.2.1. Verifica.....	264
8.2.2. Analisi dei risultati:	266
8.3. Passato prossimo vs imperfetto.....	272
8.3.1. RIFLESSIONE.....	283
8.3.2. Verifica.....	287
8.3.3. Analisi dei risultati:	289
8.3.4. VERIFICA	303
Conclusioni	308
Bibliografia	318
Allegati	319

Introduzione

Introduzione:

Per la ricerca di un miglioramento dell'insegnamento di una lingua straniera, e per condurre i nostri apprendenti a comunicare con la detta lingua, il nostro governo ha attribuito una grande importanza a questo settore. Ciò si manifesta in modo esplicito nei programmi, negli approcci e nei metodi da seguire nell'insegnamento di ogni lingua straniera e le attività per il suo apprendimento, per rispondere così alle aspettative e ai bisogni dei nostri apprendenti.

La nostra riflessione è strutturata intorno all'insegnamento della grammatica. Ci ispiriamo ai lavori di TAGLIANTE (1994) quando definisce il campo della grammatica come:

“l'apprendimento della grammatica si faceva in una grande parte della lezione chiamata meccanismo dove l'apprendente era portato a una pratica metodica e sistematica di una regola di grammatica”

(TAGLIANTE: 1994, p.42)

Ci siamo interessati alla grammatica, perché ci sembra che sia una tappa fondamentale per incitare i nostri apprendenti a scrivere e a imparare a parlare in una lingua straniera.

È da notare che l'acquisizione di uno strumento di comunicazione si appoggia sull'apprendimento della grammatica. Così, la padronanza di questa componente condurrebbe l'apprendente alla padronanza della lingua? Tuttavia, l'acquisizione dei punti di lingua passerà dalle attività d'apprendimento, le quali mirano l'installazione delle competenze linguistiche e trasversali, permettendo di aggiungere gli obiettivi designati nel programma, come ad esempio la padronanza sufficiente della lingua, attraverso queste attività di grammatica, che saranno un aiuto efficace all'installazione delle competenze, come lo afferma (G.VIGNER: 1984, p.40):

“...chiamiamo esercizio ogni attività di lingua che sta per prendere la forma di un compito imposto o proposto all'apprendente da un'istanza esteriore a vocazione formatrice. Questo compito s'inserisce in un programma di attività pedagogiche costruito nello scopo di giungere un certo numero di obiettivi di formazione...”

L'esercizio è dunque considerato come una sorte di valutazione e di consolidazione del grado di padronanza di una competenza grammaticale mirata da un programma. La lezione di grammatica è fatta per installare una competenza intermedia, entrando nell'appropriazione di un saper fare discorsivo orale e scritto, in tutte le sequenze d'apprendimento e così far meglio capire il vantaggio e l'importanza di ogni esercizio. L'interesse di piazzare l'apprendente di fronte a situazioni-problemi nell'apprendimento di una lingua, deve portarlo attraverso diversi tipi di esercizi a uno scopo determinato: la manipolazione delle competenze grammaticali.

È per questo motivo che ci è sembrato opportuno condurre un lavoro di ricerca sulla grammatica. Di conseguenza, è necessario lavorare sugli esercizi di grammatica, perché da una parte consolidano e fissano l'acquisizione delle conoscenze e la padronanza dei concetti, permettendo alle attitudini intellettuali di svilupparsi, e da un'altra parte, servono come mezzo di valutazione dei risultati e dei progressi degli apprendenti. Possono prendere la forma di attività complementari al contenuto di una sequenza d'apprendimento; domande aperte o a scelta multipla, su testi o lavori praticati già insegnati, e possono riferirsi a conoscenze acquisite. Possono anche essere presentati in un contesto un po' differente del contenuto insegnato, soprattutto, quando si tratta dell'uso e dell'applicazione dei concetti. Perciò si è sempre ripetuto che la grammatica è pratica: praticare le conoscenze acquisite su forma di esercizi e praticare ciò che è stato appreso nelle varie situazioni comunicative in cui uno ci si può trovare; e così l'apprendente mette in pratica quello che sa teoricamente.

Partendo da questo principio, l'ambizione di questo lavoro è proporre alcune basi che possono contribuire all'elaborazione di un metodo adeguato all'insegnamento della grammatica ad apprendenti arabofoni che studiano l'italiano come una lingua straniera. Apprendenti che hanno come lingua madre o l'arabo algerino o il berbero e dopo dodici anni di scuola arrivano all'università con oltre all'arabo classico imparato sin dai primi anni, con una conoscenza del francese, l'inglese e per alcuni di loro anche una terza lingua straniera, sia italiano o spagnolo o anche tedesco.

Il bagaglio linguistico pre-acquisito, potrebbe essere di aiuto per quelli che hanno una buona conoscenza sia dell'italiano sia del francese, considerato come la lingua ponte più vicina all'italiano. Per tanti di loro e a causa della non padronanza del francese, si costruiscono dei blocchi di fronte all'italiano pensando che per poterlo padroneggiare bisogna avere anche un buon livello in francese, essendo due lingue abbastanza simili.

È per ciò che questa nostra ricerca vuole rispondere al quesito dell'efficacia dell'insegnamento della grammatica ad apprendenti arabofoni che pur non conoscendo “bene” il francese, potranno apprendere l'italiano avendo come lingua di partenza sia l'arabo classico o persino l'arabo algerino.

Ci siamo fermati davanti a molti avvisi di deficit che hanno rilevato attività inappropriate, gli approcci ritenuti e le difficoltà maggiori incontrati dall'apprendente nella produzione sia scritta che orale. Abbiamo arricchito quest'esperienza con le letture sul posto e il ruolo della grammatica nella glottodidattica.

La dicotomia della grammatica sì/grammatica no; cioè il ruolo della grammatica nell'insegnamento linguistico, ci ha portato a rivedere il modo d'insegnare questa materia, ritenuta tanto importante, indispensabile ma anche tanto noiosa e impegnativa perché secondo Rosi «*la grammatica venga percepita*

via via sempre di più come una risorsa utile per il corretto uso, scritto e orale, della lingua, ma anche come ripetitiva e noiosa» (Rosi : 2018, 105).

Nella nostra realtà algerina, ci siamo interessati anche all'influenza della L1 e/o la L2 sull'apprendimento dell'italiano da parte dei nostri apprendenti, considerando l'arabo e l'italiano due lingue diverse e distanti, isperandoci a ricerche precedenti, anche se non sono tante. Abbiamo provato a focalizzare l'impatto dei tempi verbali in arabo sull'uso di quelli in italiano, e in particolare i tempi del passato.

In questo lavoro abbiamo voluto:

1. Evidenziare quale sia il grado dell'importanza della grammatica nell'insegnamento linguistico.
2. Verificare se la causa del disinteresse verso la materia è dovuto alla sua difficoltà o al modo d'insegnarla.
3. Trovare il modo di rendere l'insegnamento della grammatica piacevole e proficuo.
4. Sapere quale lingua di partenza usano i nostri apprendenti nei loro primi passi nell'apprendimento dell'italiano.

Infine, e alla luce di un'esperienza personale, seguita da una discussione con gli insegnanti d'italiano nei vari dipartimenti, abbiamo notato che i nostri apprendenti sono sempre di più incapace di comunicare in italiano e non riescono a padroneggiare anche gli argomenti grammaticali più "banali", perciò ci siamo chiesti quali sarebbero le ragioni di questo disinteresse da parte dei nostri apprendenti verso una tale materia.

In questo lavoro abbiamo avuto come problematica:

1. Quale sia il ruolo della grammatica nell'insegnamento linguistico

2. Quale sia il modo per aiutare gli apprendenti a studiare la grammatica con interesse e entusiasmo.
3. Quale sia l'influenza della L1 nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua straniera.

Per rispondere alle nostre problematiche abbiamo formulato le seguenti ipotesi:

1. La grammatica avrebbe un ruolo importante nell'insegnamento linguistico.
2. Cambiare il modo d'insegnare la grammatica potrebbe aiutare lo studente ad oltrepassare le sue difficoltà.
3. L'uso della L1 aiuterebbe lo studente ad apprendere meglio.

La presente tesi sarà realizzata in due parti: in un primo tempo, getteremo un'occhiata nel primo capitolo sulla storia glottodidattica e l'insegnamento delle lingue dall'antichità ai primi decenni del '900. Daremo alcune definizioni preliminari come quella della teoria, metodo, approccio e tecnica, e vedremo la classifica dei diversi metodi glottodidattici secondo i vari criteri.

Nel secondo capitolo, vedremo i metodi tradizionali, come il metodo grammaticale-traduttivo, il metodo diretto, il metodo audiorale e l'approccio comunicativo e alla fine gli approcci post-comunicativi, proveremo a vedere i loro aspetti linguistici e didattici e quali sono i loro vantaggi e svantaggi.

Nel terzo capitolo, vedremo i metodi alternativi: come il *Community Language Learning*, il *Total Physical Response*, il *Silent Way* le loro basi teoriche, i loro aspetti linguistici e didattici e i loro vantaggi e svantaggi. Oltre all'approccio naturale e le sue diverse ipotesi.

Nel quarto capitolo, ci interesseremo ai vari concetti della grammatica e al suo ruolo nell'insegnamento linguistico. I suoi tipi e livelli e le tappe del suo insegnamento.

Nel quinto capitolo, focalizzeremmo l'intenzione sull'insegnamento dell'italiano ad apprendenti arabofoni in generale e agli algerini in particolare, paragonando i due sistemi linguistici ed evidenziando i modi e i tempi verbali usati nelle due lingue considerate tanto lontane quanto diverse.

Nella seconda parte, cioè quella sperimentale, abbiamo parleremmo della metodologia e il protocollo di ricerca, la scelta del luogo e del campione. Oltre al syllabo seguito e la metodologia usata. Dopo la somministrazione dei questionari agli studenti, abbiamo discusso e analizzato i risultati ottenuti, il che ci ha portato a fare un colloquio con gli indagati per chiarire le ambiguità e rispondere alle loro preoccupazioni.

I risultati dei questionari e le osservazioni di classi ci hanno portato a preparare delle unità didattiche che corrispondano alle esigenze dei nostri apprendenti e rispondano alle loro aspettative, permettendo loro di avere un apprendimento divertente, efficace e proficuo, in un ambiente, sereno privo di tensione e di noia.

Rimane da sperare che, partendo da ricerche nel settore della grammatica, potremmo adattare al meglio l'insegnamento delle lingue straniere ai bisogni dei nostri apprendenti e nello stesso tempo a portarli più rapidamente a una *performance* comunicativa in lingua straniera, e nel nostro caso l'italiano.

PARTE TEORICA

CAPITOLO PRIMO

**La glottodidattica nella storia/
L'insegnamento delle lingue
nell'antichità**

“la storia delle esperienze didattiche fornisce la base di ipotesi fondate, aperte alla verifica, più rigorosamente scientifico-sperimentali. La storia delle teorie e delle tecniche, oltre che delle esperienze socializzate, costituisce l’humus di nuove e più fondate teorizzazioni in sistemi di principi generali”.

(Titone, 1990: 18)

Quindi per poter comprendere una scienza o una certa disciplina, bisogna prima studiare la sua evoluzione storica, perché niente nasce dal nulla, tutte le scoperte non sono altro che il risultato di studi e idee precedenti. Anche per la didattica delle lingue esiste questa continuità tra i metodi “moderni” e quelli “antichi”.

Sicuramente non si può andare molto lontano nel tempo, ma ci si accontenta da ciò che è stato decifrato dagli censi frammenti giunti che testimoniano che lo studio di altre lingue era molto diffuso tra sacerdoti, diplomatici, militari o mercanti, sia nell’Oriente che nell’Occidente.

Prima dell’era cristiana in diversi luoghi nel mondo abitato, s’impondeva un’istruzione bilingue per ragioni politiche e amministrative. Come il caso

dell'accadico¹, l'aramaico², l'egizio³ o il greco⁴ nell'area mediterranea, o del celtico⁵ e il greco-latino nell'Europa occidentale.

1.1. Metodi d'insegnamento linguistico nell'antichità

Di sicuro, l'insegnamento delle lingue nell'antichità non si faceva in modo teorico, ma piuttosto come si apprende la lingua materna, cioè attraverso il contatto diretto con parlanti della lingua straniera oppure nel loro ambiente (Titone, 1986) .

Un modo d'insegnamento estremamente pratico e sistematico per fissare le strutture grammaticali o sintattiche nella memoria del discente, usando diversi procedimenti e tecniche d'insegnamento:

¹ Accadi Antica popolazione semitica della Mesopotamia, che prende nome dalla città di Akkad (sumerico Agade), fondata da Sargon I nel 2300 a.C. circa e divenuta, dopo la vittoria sul re sumero Lugalzagesi, capitale di un regno che comprendeva la Mesopotamia, una parte dell'Iran e della Siria. Nei testi cuneiformi, il nome Akkad designa sia la città sia la regione settentrionale della bassa Mesopotamia, in opposizione alla terra di Sumer. Distrutta intorno al 2100 a.C., la capitale degli A., di cui si ignora l'esatta localizzazione, non fu mai più ricostruita. <http://www.treccani.it/enciclopedia/accadi/>

² aramaico agg. e s. m. (pl. m. -ci). – Del popolo arameo, degli Aramei: lingua a. (o, come s. m., l'aramaico), lingua appartenente al gruppo occidentale delle lingue semitiche, parlata all'inizio dell'era volgare in Mesopotamia, Siria, Palestina (e quindi anche da Gesù, nella varietà dialettale dell'aramaico giudaico), molto diffusa in Oriente fino all'espansione araba, oggi parlata da piccole comunità. <http://www.treccani.it/vocabolario/aramaico/>

³ egizio agg. [dal lat. Aegyptius, gr. Αἰγύπτιος]. – Dell'Egitto, spec. con riferimento all'Egitto antico: storia, arte, architettura, lingua e.; la scrittura e., i geroglifici e.; i riti e.; Apollo E., Oro, figlio di Osiride e Iside; Giove E., Osiride; in tipografia, carattere e., lo stesso che egiziano. Come sost., per lo più al plur. masch., gli Egizi, gli antichi Egiziani. <http://www.treccani.it/vocabolario/egizio/>

⁴ greco agg. e s. m. [dal lat. Graecus, gr. Γραικός] (pl. m. -ci; dei vini e dei venti anche -chi). – 1. agg. Della Grecia, come regione geografica, comprendente all'incirca la parte meridionale della penisola balcanica, con le isole che la circondano: le coste g., l'arcipelago greco. Più spesso, della Grecia come nazione storica, e quindi del suo popolo, della sua storia, della sua civiltà. <http://www.treccani.it/vocabolario/greco/>

⁵ celtico agg. [dal lat. Celticus, gr. Κελτικός] (pl. m. -ci). – Dei Celti, che appartiene o si riferisce ai Celti, antiche popolazioni stanziati nell'Europa occid., soprattutto in Gallia, in Spagna, nelle Isole Britanniche e in Germania: lingue c. (anche s. m., il c.), famiglia di lingue indoeuropee, a cui appartengono l'irlandese, lo scozzese, il dialetto dell'isola di Man, il gallese, il cornovagliese, il bretone. Malattia c., o, più spesso, morbo c., cioè francese, era detta, in origine, la sifilide (perché nel Rinascimento se ne attribuiva l'introduzione in Italia ai soldati francesi), poi anche, per estens., le altre malattie veneree; dispensario c., per la cura e la prevenzione delle malattie veneree. <http://www.treccani.it/vocabolario/celtico/>

- La grammatica: per poter imitare il bello scrivere e il buon parlare dei classici e dei modelli più elevati.
- Gli esercizi di lingua: tramite la memorizzazione di frasi e dialoghi.
- L'ortografia: non riguardava solo la scrittura corretta delle parole, ma anche il loro senso, l'etimologia e il loro uso corretto.
- Il lessico: si sceglievano le parole in funzione alla frequenza, e si creavano glossari ed elenchi di parole rare.
- La lettura: era ad alta voce, una lettura espressiva per acquisire le abilità del parlare.
- La traduzione: nata per necessità amministrative, ma introdotta poi nell'insegnamento per finalizzare la comprensione della lettura.

I.1.1. L'insegnamento linguistico dal rinascimento all'800

Durante il periodo medievale, Secondo (Pichiassi, 1999), non c'era bisogno di insegnare le lingue straniere, perché il latino, come lingua franca, era la lingua internazionale della comunicazione, s'insegnava intensivamente come una lingua madre.

Col Rinascimento e la riscoperta del mondo classico greco-romano, non solo si presentarono innovazioni al livello sociale, politico, scientifico e religioso, ma si registrarono anche importanti novità nel campo delle lingue. Si cominciò a occuparsi molto delle versioni originali dei grandi classici, e degli idiomi volgari, lingue nate come parlate volgari ma che si trasformarono poi in lingue scritte prendendo posto del latino che ormai cominciò a diventare una lingua morta e lascia il terreno alle nuove lingue vive alle quali nacque un grande interesse di insegnamento e di studio facendo parte del percorso formativo di un giovane (Kelly, 1969).

I.1.2. Nel '500

Tanti scrittori possono essere considerati come precursori della glottodidattica o proto-glottodidattica cioè il periodo storico antecedente la glottodidattica a base scientifica (Bosisio, 2005), sostanzialmente per quanto riguarda le scienze dell'educazione.

Juan Luis Vives (1492-1540) che avendo tante esperienze d'insegnamento, scrisse diverse opere di carattere didattico come *De institutione foeminae christianae* (1523), *De reatione studii puerilis* (1523) e *De Disciplinis* (1531). Vives propose un progetto educativo dell'individuo dando all'insegnamento delle lingue un ruolo molto importante, soprattutto nella fascia d'età dai sette ai quindici anni, cioè proprio nella fase iniziale degli studi.

Michel de Montaigne (1533-1592) che nel capitolo XXVI del primo libro *Saggi*, troviamo un tratto pedagogico, dove raccomanda una formazione del giovane non solo per quanto riguarda il fisico e il divertimento ma anche l'insegnamento della lingua e della cultura (Tournon e Garavini, 2012).

Roger Ascham (1515, 1568) prevede nel suo libro *The Schoolemaster* che l'insegnante debba usare le lode frequentemente per la motivazione dell'allievo e per il suo sostegno nei momenti difficili.

John Florio (1553-1625) o noto anche come Giovanni Florio. Nelle sue opere come *Primi Frutti*, *Secondi Frutti* e *Giardino di Ricreatione*, usa i proverbi e i dialoghi nell'insegnamento dell'italiano agli inglesi soprattutto che molti dei suoi allievi erano giovani poeti e intellettuali di quell'epoca.

Claude de Sainlens (detto anche Hollyband) (1534-1594) che nel suo *The French Schoolmaster* si occupa dell'insegnante che deve scegliere il suo materiale didattico e della deontologia della professione.

I.1.3. Nel '600

Probabilmente, **Jan Amos Komensky** noto come **Comenio** (1592-1670) fu il primo protoglottodidatta completo; per lui, qualsiasi educazione deve passare essenzialmente dall'educazione linguistica. Nella sua opera scritta in ceco tra il 1628 e il 1631 intitolata *Didaktika*, più nota con la versione latina con il titolo *Didactica Magna*, Comenio stabilisce otto regole per l'apprendimento efficace di qualsiasi lingua, regole d'oro che Pichiassi elenca come segue:

- i. *Ciascuna lingua deve essere imparata separatamente.*
- ii. *Ciascuna lingua deve godere di uno spazio determinato di tempo assegnatole.*
- iii. *Tutte le lingue s'imparano più facilmente con la pratica che con le regole*
- iv. *Le regole aiutano e rafforzano la conoscenza attinta della pratica.*
- v. *Le regole, che riassumono le lingue, devono essere grammaticali, e non filosofiche.*
- vi. *Nello scrivere le regole di una nuova lingua, occorre tenere sempre presente la lingua già nota, così da porre l'accento soltanto sui punti in cui le lingue differiscono.*
- vii. *I primi esercizi nella nuova lingua debbono toccare i contenuti già familiari.*
- viii. *Tutte le lingue, perciò, si possono imparare con questo metodo.*

(Pichiassi, 1999: 65-66)

Un'altra sua opera molto importante è la *Janua linguarum reserata aurea* (1631), una raccolta di 8000 parole latine raggruppate e classificate, che usa in una serie di frasi dalle più facili alle più complesse.

Un altro pedagogista-filosofo secondo Pichiassi, fu **John Locke** (1632-1704), che nelle sue opere come *Some Thoughts concerning Education* (1639), *Essay concerning human understanding* (1690) sostiene che l'apprendimento, in particolare quello linguistico, deve avvenire nell'età di sette anni, e l'inizio della preadolescenza. Per le lingue, Locke sostiene la grammatica avvenga soltanto dopo l'acquisizione di una buona pratica delle lingue che vanno apprese al più possibile nel loro ambiente naturale, perciò i viaggi sono lo strumento privilegiato per l'apprendimento delle lingue straniere.

I.1..4. Nel '700

Tra i precursori del XVIII° secolo ricordiamo **Cesar Dumarsais** (1676-1756), la cui opera *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722) viene apprezzata solo dopo la sua morte; opera nella quale sostiene che per apprendere le lingue bisogna usarle.

Ignatius Weitenauer (1705-1783), che propone nel suo *Hexaglotton* (1762) un metodo non solo per insegnare il latino ma ben altre dodici lingue usando un approccio di tipo contrastivo, tutto in brevissimo tempo e si tratta delle lingue: *gallicam, italiacam, hispanicam, graecam, hebraicam, chaldaicam, anglicam, germanicam, belgicam, latinam, lusitaneam et syriacam*. Dando una grande importanza alla lingua parlata e alla pronuncia, Weitenauer rappresenta un primo tentativo della trascrizione fonetica anticipando di un secolo la definizione dell'alfabeto fonetico internazionale (A.P.I.).

Contemporaneamente ai primi volumi dell'*Encyclopédie*, **Abbé Pluche** (1688-1761) pubblica *La mécanique des langues, et l'art de les enseigner* (1751), la sua opera principale dove presenta la lingua come una composizione di diversi strati:

la struttura presenta il più profondo (il primo), i suoni e l'articolazione costituiscono l'intermedio (il secondo) e in fine la lettura identifica l'ornamento (il terzo).

Pluche propone il metodo naturale per apprendere le lingue, anche il latino, cioè bisogna usare la lingua nella vita comune “*c'est donc la société qui est l'école des langues*” (Pluche, 1751: 15).

Un altro merito nel capo della protoglottodidattica e soprattutto alla didattica dell'italiano come lingua straniera va a **Giuseppe Baretti** (1719-1789) che oltre alle sue opere letterarie e il suo *Dictionary Spanish and English and English and Spanish*, pubblicò nel 1775 *Easy Phraseology for the Use of Young Ladies who intend to learn the Italian Language*. Un'opera che contiene 56 dialoghi in lingua semplice di tutti i giorni che trattano temi quotidiani. Perché secondo Baretti, è quella lingua che va appresa e non quella dei testi di grandi scrittori, distinguendo tra i diversi registri della lingua, da quello dimesso e ordinario a quello solenne e aulico. Inoltre sostiene che chi vuole apprendere una lingua non deve cominciare con la grammatica.

Johann Bernard Basedow (1723-1790), insegnante tedesco che ebbe una grande fama dopo la fondazione del *philantropium*, un genere di scuola dove gli insegnanti svolgevano il loro tirocinio.

Basedow sosteneva che nell'insegnamento delle lingue bisogna cominciare con il parlato e lasciare la scrittura e la lettura in un momento successivo, e solo più tardi s'introduce la grammatica. Infine, una lingua sciolta si raggiunge con le conversazioni, i giochi, la lettura, ecc.

I.1.5. Nell'800

Nel XIX° secolo, il latino non è più la lingua veicolata nella comunicazione, è sostituito dai volgari. Ciò ha fatto sì che le lingue straniere acquisiscono una

maggiore importanza nei programmi scolastici (Mollison, 1957). Gli autori cominciano a progettare libri di testo per l'insegnamento delle lingue straniere provando a codificarle in regole morfologiche e sintattiche fisse, che vanno spiegate e memorizzate.

Proprio in questo periodo, nasce il metodo “grammaticale traduttivo”, un metodo adatto alle scuole che si basavano sullo studio dei testi e brani letterari. I libri di testo, seguendo questo metodo, presentavano in modo graduale le difficoltà grammaticali, e alla fine di ogni lezione, un elenco di parole con degli esempi di uso.

In parallelo, si costituiscono altre scienze oltre alla linguistica come la fonetica e la psicologia, scienze che danno maggior spessore teorico alla glottodidattica e comincia un certo movimento di riforma per opporsi all'imperante dominio del metodo tradizionale. Tra i precursori, **François Gouin** (1831-1896) che nel 1880 pubblicò *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, nel quale racconta la sua esperienza nell'apprendimento del tedesco e come dopo molti tentativi, capì che “*imparare una lingua era tradurre in questa lingua non Ollendorf o il Telemaco o Virgilio o Omero, ma il vasto libro della nostra individualità*” (Carraro, 1961:182), così presentava il suo metodo delle Serie; che consiste nel ripetere delle frasi fondate su nozioni di lingua come un comportamento che descrivono eventi semplici di vita quotidiana.

L'elemento originale del metodo “Gouiniano” era la drammatizzazione delle frasi che esprimono vari argomenti: la casa, l'uomo nella società, la vita nella natura, la scienza, le professioni, ecc.; frasi che l'insegnante spiega prima in lingua madre degli allievi, poi descrive le azioni in lingua straniera ripetendole e alla fine, gli allievi ripetono tutto oralmente poi per iscritto. Durante l'intero corso, sono previste 8000 parole presenti in 50000 frasi.

Anche **Wilhelm Viëtor** (1850-1918) era tra quelli che si opposero alla metodologia grammaticalista, la quale accusa nel suo *Der Sprachunterricht muss*

umkehen (L'insegnamento deve cambiare strada), di snaturare il concetto d'apprendimento della lingua straniera, e critica le inutili esercitazioni di traduzioni ai quali sono sottoposti gli allievi. Viëtor privilegia la dimensione orale e l'esclusione della mediazione della lingua madre, valorizzando la fonetica, l'apprendimento induttivo della grammatica e l'interesse per il messaggio linguistico e l'aspetto comunicativo della lingua (Pichiassi, 1999).

Tutti quei lavori e quelle ricerche hanno contribuito all'elaborazione delle diverse teorie e metodologie per l'insegnamento che si sono sviluppate e modificate nel corso del XX e XXI secolo.

I.1.6. La glottodidattica nei primi decenni del '900

Viëtor gettò le prime basi del cosiddetto “metodo riformato”, ma mancavano ancora i principi teorici solidi, cosa che si avrà nei primi decenni del '900 con **Maximilian Berlitz** (1852-1921), che sviluppò un suo metodo per superare le difficoltà dei suoi allievi basato sull'uso spontaneo della lingua e sulla pronuncia corretta (Karavas, 2014). Le lezioni si svolgono in lingua *target* senza ricorso alla traduzione. Il metodo Berlitz ebbe grande successo non solo negli Stati Uniti dove ma in tutto il mondo. Col passare del tempo il metodo subì un'evoluzione interna con **Henry Sweet**, **Otto Jespersen** e **Harold Palmer** che ci apportarono dei cambiamenti e aggiunsero il concetto di abilità pratiche attraverso gli esercizi di lettura.

Henry Sweet (1845-1912), nei suoi libri *A New English Grammar. Logical and Historical* (1891), *A handbook of phonetics* (1877) e *The Practical Study of Languages* (1899) sostiene che lo studio pratico delle lingue deve essere sostenuto da un approccio consistente di psicologia e linguistica descrittiva soprattutto a livello fonetico. Secondo Sweet, per elaborare un metodo è necessario: selezionare la lingua da insegnare, limitare la quantità di contenuti per ogni corso, organizzare il materiale scelto in base alle quattro abilità linguistiche primarie (capire, parlare,

leggere, scrivere) e graduare il materiale nei livelli fonetico, grammaticale, lessicale e culturale.

Otto Jespersen (1860-1943), nel 1902 pubblicò *How to teach foreign Language* (in lingua originale, *Sprogundervisning*, trad. it. *Come insegnare una lingua straniera*, Firenze 1953), in cui presenta il concetto di “grammatica inventiva”, cioè induttiva, funzionale dei “ritrovamenti” delle regole da parte dell'apprendente.

Harold Palmer (1877-1949), nella sua opera *The principles of Language-Study* (1921), afferma che per acquisire una lingua straniera, ognuno può sfruttare le stesse capacità illimitate per l'acquisizione della propria lingua materna, proponendo l'inserimento di una fase di preparazione chiamata “*elementry stage*” nella quale si stimola l'assimilazione inconsapevole degli studenti.

1.2. I metodi glottodidattici oggi

Dapprima, la linguistica dominava l'ambito della ricerca che riguardava l'insegnamento delle lingue straniere, ma si accorse subito che ne costituiva solo una delle tante discipline relative alla glottodidattica (Rizzardi & Barsi, 2006), in effetti “*la relazione iniziale tra linguistica e glottodidattica era fondata sul principio di applicazione, secondo il quale una scienza pratica fa riferimento ad un'unica disciplina teorica, applicandone le conoscenze ad un contesto particolare*” (Daloiso, 2009: 18).

La glottodidattica attinge a diversi saperi, riguarda le metodologie d'insegnamento delle lingue, sia materne, sia straniere (Freddi, 1994), ha una natura multidisciplinare “*poiché coinvolge la linguistica, la psicologia, la didattica, la pedagogia, le neuroscienze, l'antropologia e l'intercultura, ma è anche interdisciplinare, perché i nuclei fondanti rappresentano proprio i punti di*

intersezione tra le discipline, costituendo una vera e propria scienza liminare".
(Nitti, 2015: 19).

Tutte quelle scienze forniscono alla glottodidattica delle varie teorie di riferimento, è dunque una scienza teorico-pratica e interdisciplinare che integra quattro aree scientifiche (ossia i quattro petali del fiore "glottodidattica") (Balboni, 2002).



Fig. Le componenti epistemologiche della glottodidattica (Balboni, 2002: 23)

- *Le scienze del linguaggio e della comunicazione:* forniscono contenuti e riflessioni sulla natura del linguaggio.
- *Le scienze psicologiche:* individuano modalità d'apprendimento e focalizzano gli aspetti emotivo-affettivi che lo influenzano.
- *Le scienze della cultura e della società:* consentono l'integrazione dell'insegnamento della cultura insieme alla lingua dove è veicolata.
- *Le scienze dell'educazione:* individuano le finalità e le modalità d'intervento didattico.

Quindi la glottodidattica è tutto un insieme di saperi e ricerche che riguardano l'individualizzazione dell'insegnamento, la centralità dell'apprendere, la valutazione e la verifica (Ciliberti, 1994), è una scienza che si trova "*al crocevia delle scienze*" (Titone, 1987:2), il cui campo non è solo quello delle lingue

straniere, ma anche l'insegnamento/apprendimento di un'ampia varietà di lingue, dalla lingua materna, alle lingue classiche passando dalle lingue seconde.

Secondo Porcelli:

Chi assume glottodidattica come sinonimo di didattica delle lingue straniere moderne commette un'ipersemplificazione, perché nell'ambito di un'educazione linguistica integrata occorre distinguere un ampio ventaglio di lingue.

(Porcelli, 2013: 8)

In effetti, bisogna distinguere tra i diversi tipi di lingue: lingua madre (o materna), lingua nazionale, lingua straniera, lingua seconda, lingue comunitarie e lingue classiche, ma la distinzione più importante secondo Titone, è quella tra lingua straniera e lingua seconda, a causa del diverso rapporto tra una lingua e l'ambiente nel quale è imparata, un rapporto che incide non solo sulla motivazione all'apprendimento ma anche sull'esercitazione della detta lingua (Titone, 1979).

Nei manuali di glottodidattica si usa l'abbreviazione L1 per indicare la lingua madre dell'apprendente, e L2 per indicare quella seconda o straniera. Le abbreviazioni si usano per evitare le espressioni *lingua fonte* e *lingua bersaglio*, calchi dall'inglese di *source language* e *target language* (anche se troviamo spesso il termine lingua *target*).

1.3. Definizioni preliminari

Prima di parlare dei metodi e la loro evoluzione, chiariamo prima alcune parole che costituiscono ciò che Balboni chiama "l'universo epistemologico della glottodidattica" e sono: teoria, approccio, metodo e tecnica. Quest'universo Balboni lo rappresenta come segue:

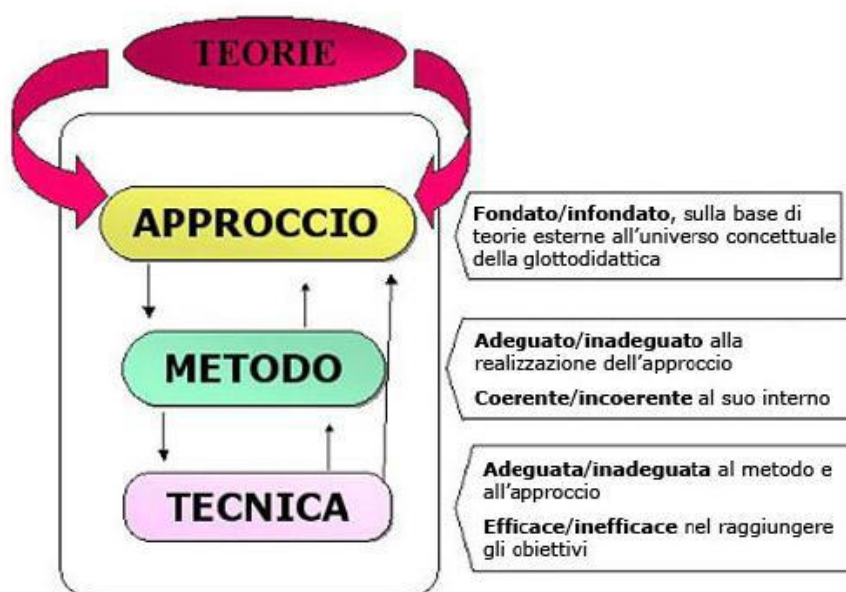


Fig: L'universo epistemologico della glottodidattica (Balboni, 2002: 26)

I.3.1. Teoria

Per la glottodidattica, come per qualsiasi ambito scientifico, la teoria è il sistema che ne raccoglie le basi, le leggi e i principi, forniti dalle scienze teoriche, come la linguistica per esempio, o da quelle pratiche come la pedagogia generale, la psicologia dell'apprendimento, ecc.

La teoria deve essere flessibile, cioè modificabile in base alle novità e alle scoperte basandosi sui dati già presenti, poterli generalizzare e alla fine prevedere altri fenomeni e secondo Porcelli:

“Una teoria è quindi tanto indispensabile quanto inevitabile, e purché sia una buona teoria, essa risulterà estremamente pratica per dare ordine e coerenza alla miriade di istanze, suggerimenti e spunti che da diverse direzioni convergono ad indirizzare l'attività del docente di lingue”.

(Porcelli, 2013: 8)

I.3.2. Approccio

Con la parola “approccio”, si intende la dimensione in cui si individuano le caratteristiche primarie della pianificazione linguistica. Quindi, l’approccio individua le teorie pedagogiche e linguistiche alle quali si affida l’insegnante durante la realizzazione della lezione e *“valuta e seleziona dati e impianti epistemologici dalle varie teorie e dalle varie scienze di riferimento, e li riorganizza secondo i parametri propri della glottodidattica, individuando le mete e gli obiettivi dell’insegnamento linguistico.”* (Balboni, 1999: 5).

Un approccio si valuta tenendo conto della fondatezza scientifica delle teorie dalle quali trae i suoi principi, dalla coerenza interna, cioè la relazione tra allievo, insegnante e lingua da insegnare, e alla fine dalla sua capacità di creare metodi funzionanti in grado di realizzarlo.

I.3.3. Metodo

Un «metodo» è un insieme di principi metodologico-didattici che traducono un approccio in modelli operativi, in materiali didattici, in modalità d'uso delle tecnologie didattiche.

(Balboni, 2002: 27)

Cioè il metodo è la realizzazione dell’approccio in modelli organizzativi del materiale da acquisire e modelli operativi per il lavoro dell’allievo di quel materiale.

Dal punto di vista etimologico⁶, il metodo significa “via” o “percorso” per raggiungere un determinato obiettivo. Nella glottodidattica, il termine indica

⁶ método s. m. [dal lat. methōdus f., gr. μέθοδος f., «ricerca, indagine, investigazione», e anche «il modo della ricerca», comp. di μετ- che include qui l’idea del perseguire, del tener dietro, e ὁδός «via», quindi, letteralmente «l’andar dietro; via per giungere a un determinato luogo o scopo»].
<http://www.treccani.it/vocabolario/metodo/>

l'insieme dei materiali didattici che costituiscono un corso di lingua straniera, la modalità di presentare il suo contenuto. Oltre alla strategia che basandosi sui principi linguistici, psicologici e pedagogici, tende di armonizzarli e darli una coerenza mirando:

- *Le finalità pedagogiche e gli obiettivi didattici dell'educazione linguistica;*
- *L'esigenza che siano rispettati i processi di acquisizione e i ritmi di apprendimento dei discenti;*
- *La natura disciplinare dell'oggetto insegnato, ossia la 'struttura' (in senso lato e ad ogni livello) della lingua oggetto di insegnamento.*

(Porcelli, 2013: 34)

I.3.4. Tecnica

“Una tecnica è un’attività di classe attraverso cui il materiale linguistico viene presentato agli studenti e da questi analizzato, elaborato, (ri)prodotto”

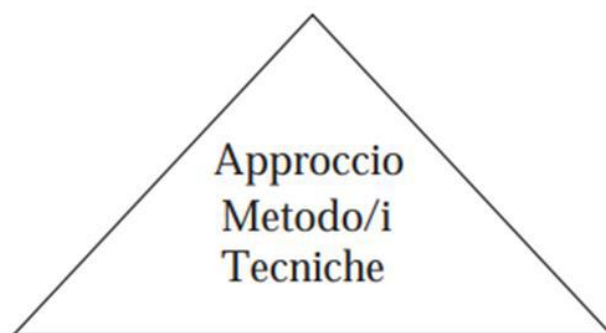
(Balboni, 1999: 100)

Quindi con le tecniche glottodidattiche si intende l'insieme delle attività che l'insegnante usa per rendere efficace l'apprendimento, come ad esempio le spiegazioni, gli esercizi e tutti gli strumenti e i mezzi tecnici o elettronici.

La tecnica può essere adeguata o inadeguata al metodo e efficace o inefficace nel raggiungere gli obiettivi, ma in sé, è neutra e non rappresenta un determinato metodo ma può essere usata per metodi diversi.

I.3.5. Metodo e approccio

Fu Edward Anthony il primo che propose la distinzione tra approccio, metodo e tecnica. Lui, li considerava come tre livelli di ordine gerarchico che si possono rappresentare sotto forma di una piramide.



Approccio, metodo e tecniche (Anthony, 1963)

Secondo Anthony, l'approccio è costituito dalle diverse teorie che riguardano la lingua e la sua natura, mentre il metodo rappresenta come il materiale linguistico da apprendere. La tecnica invece è quello che avviene realmente in classe.

Un'altra rappresentazione che ritorna sull'idea di Anthony, è quella di Richards & Rodgers, il cui schema rappresenta il "metodo" in posizione dominante, e gliene collegano "approccio", "design" e "procedure" (che corrispondono alle stesse tecniche di Anthony).

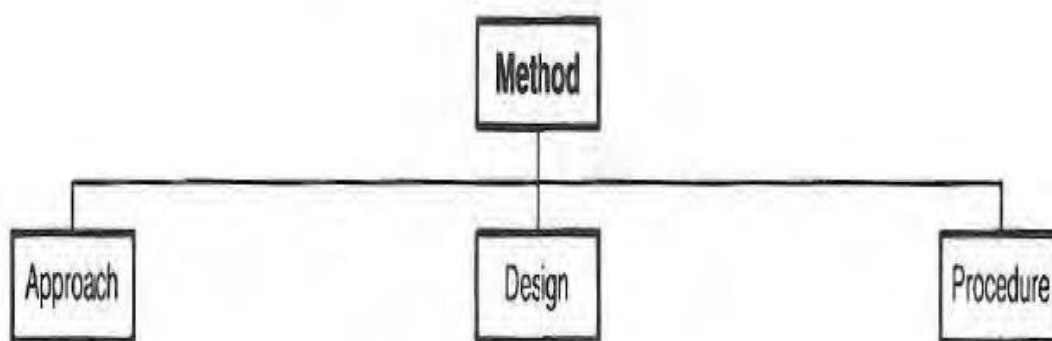


Fig. rappresentazione del metodo, approccio, design
(Richards & Rodgers, 2001: 32)

Quindi l'approccio è la riflessione teorica su cui si basa il metodo, sviluppando un design dove vengono chiariti gli obbiettivi del metodo, il modello del syllabo, tipi di apprendimento e insegnamento e i ruoli dell'apprendenti, dell'insegnante e dei materiali. Infine le procedure sono le tecniche, le pratiche e i comportamenti in classe.

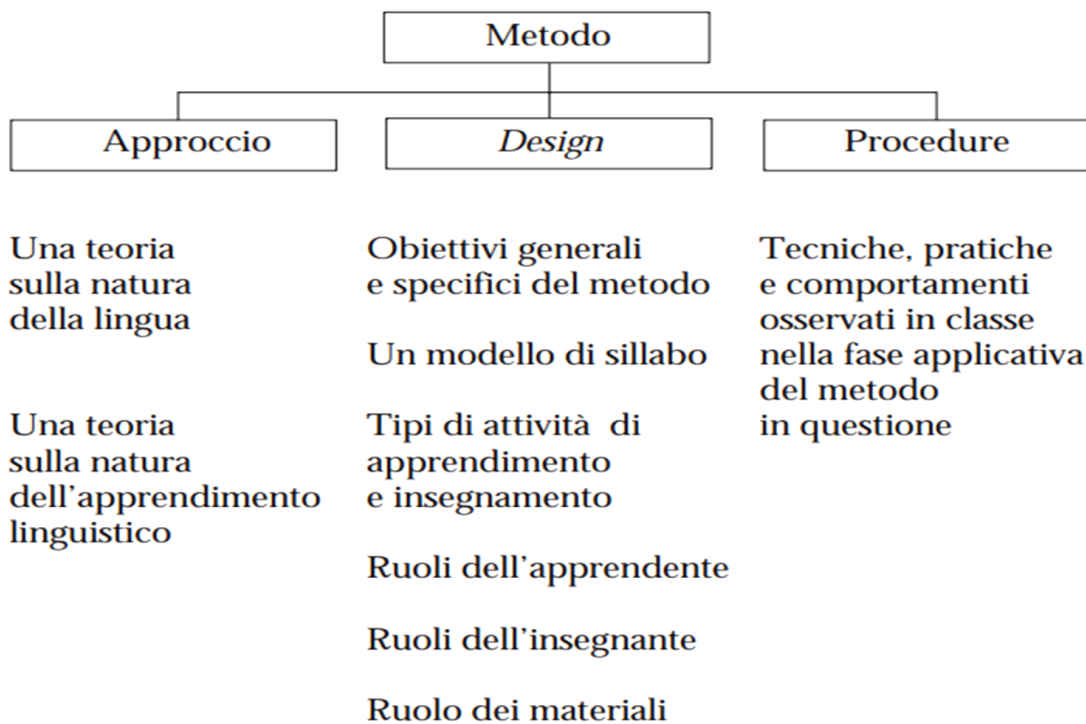


Fig. Rappresentazione secondo Richards & Rodgers (Koceva, 2018: 18)

Nel suo articolo “*Language Teaching Methodology*” del 2001, Rodgers usa il termine *metodologia d'insegnamento linguistico* (*language teaching methodology*) che risulta più generico e riassume le pratiche pedagogiche e la teoria relativa alla ricerca meglio del termine *metodo* (*method*).

Secondo Piva, ogni metodo è caratterizzato da un approccio teorico, che dipende dai paradigmi teorici, rispetto ai metodi che sono le applicazioni pratiche (Piva,

2000). Il metodo permette di passare dalla glottodidattica alla glottodidassi, cioè dalla teoria alla pratica e *“non è giusto o sbagliato, buono o cattivo, ma è adeguato/inadeguato all'approccio che vuole realizzare e coerente/incoerente al proprio interno”* (Berrettini, 2003: 13).

Nella glottodidattica i due termini (cioè metodo e approccio) sono sempre stati usati in maniera coerente, come per l'approccio grammaticale-traduttivo che si trova spesso nei manuali definito come metodo o dell'approccio comunicativo che secondo molti è definito solo come approccio e non come metodo essendo costituito da principi e raccomandazioni anziché da norme procedurali descrittive.

1.4. Classifica dei metodi glottodidattici.

La classifica e la descrizione dei metodi è un'impresa particolarmente complessa, non si può definire quali siano i metodi e gli approcci principali, quelli più significativi o più noti e come lo definisce (Stern, 1983), lo studio dell'evoluzione della glottodidattica è particolarmente “tortuoso”.

Secondo Porcelli,

“Per chi cerca di sistematizzare i metodi nel loro complesso, si pone anzitutto il problema del criterio sulla base del quale impostare la tipologia.”

(Porcelli, 2013: 40)

Avremo quindi una classifica che si basa su:

- *La teoria linguistica*: avremo così approcci formali, strutturali, generativo-trasformazionali, basati sulla grammatica dei casi profondi, della verbodipendenza, ecc.;
- *La teoria psicologica*: approcci di tipo neobehaviorista, cognitivo, ecc.;

- *La strumentazione impiegata*: approcci audiovisivi, informatizzati, multimediali, ecc.;
- *L'organizzazione dell'intervento didattico*: approcci individualizzati, intensivi, di immersione totale, ecc.

Danesi invece propone una classificazione a basi psicolinguistiche

CATEGORIA TIPOLOGICA	DEDUTTIVI		INDUTTIVI	FUNZIONALI	AFFETTIVO- UMANISTICI
METODI PRINCIPALI	Grammaticale traduttivo	Cognitivo	Diretto Intensivo Contrattivo Audio-orale Audiovisivo	Nozionale- Funzionale Comunicativo	TPR Community Counselling Naturale Silent way Suggestopedia Strategic Interaction
BASI LINGUISTICHE	Nessuna/ Formale- tradizionale	Generativo Trasformazionale	Strutturalismo	Sociolinguistica Pragmalinguistica	
BASI PSICOLOGICHE	Indefinite	Psicologia Cognitiva	Neocomportamentismo	Cognitivismo Gestalt	Psicologia Umanistica
OBIETTIVI PRIMARI	Competenza linguistica			Competenza comunicativa	
RUOLO DELL'INSEGNANTE	Centrale e propositivo			Interattivo	vario

fig. La classifica di Danesi (Danesi, 1988: 30)

Lo stesso Danesi propone nel 2005 un'altra classificazione dei metodi e degli approcci e li suddivide in quattro categorie:

- Metodi deduttivi/cognitivi: prevedono l'insegnamento esplicito della lingua;
- Metodi induttivi: prevedono l'insegnamento implicito della lingua;

- Approcci comunicativi: prevedono l'insegnamento dell'abilità di comunicare efficacemente in lingua straniera;
- Metodi affettivi: prevedono l'insegnamento delle lingue in un ambiente sereno, dando priorità agli aspetti affettivi ed emotivi.

Per molti glottodidatti, questa presentazione è stata il punto di riferimento fino alla pubblicazione di altre classificazioni, tra cui quella di Serra Borneto che divide i metodi e gli approcci *“in base agli aspetti teorici, linguistico-pedagogici, agli obiettivi didattici, ai tipi di attività e ai materiali impiegati”* (Chiapedi, 2009: 9)

UMANISTICO-AFFETTIVI	COMUNICATIVI	INDIVIDUALI
Community Language Learning (C. Curran)	Approccio comunicativo (D. Hymes)	Natural Approach (S. Krashen)
Total Physical response (J. Asher)	Project Work (N. Prabhu)	Apprendimento multilingue (C. Benveniste)
Suggestopedia (Lozov)	Interazione Strategica (R. Di Pietro)	Autoapprendimento (L. Dickinson)
Silent Way (C. Gattegno)	Competenza Interculturale (S. Bachmann)	Nuove tecnologie (R. Maragliano)
	Approccio Lessicale (Willis e Lewis)	

fig. modello di Serra Borneto (Chiapedi, 2009: 10)

Chiapedi riporta un'altra classifica, quella di Maria Catricalà, che valuta gli approcci in quelli che della “Old Age” e quelli della “New Age”, cioè che si riferiscono alla glottodidattica e quelli basati sul rilassamento e il coinvolgimento totale.

OLD AGE	NEW AGE
	Community Language learning (C. Curran)
Total Physical Response (J. Asher)	
	Suggestopedia (Lozanov)
S.A.L.T (Shuster e Gritton)	S.A.L.T (Shuster e Gritton)
Silent Way (C. Gattegno)	
Approccio Comunicativo (D. Hymes)	
Project Work (N.Prabhu)	

Interazione strategica (R. Di Pietro)	
Competenza Interculturale (S. Bachmann)	
Approccio lessicale (Willis e Lewis)	
Natural Approach (S. Krashen)	Natural Approach (S. Krashen)
Apprendimento multilingue (C. Benveniste)	Apprendimento multilingue (C. Benveniste)
Autoapprendimento (L. Dickinson)	Autoapprendimento (L. Dickinson)
Nuove tecnologie (R. Maragliano)	Nuove tecnologie (R. Maragliano)

Fig. Modello di Maria Catricalà (Chiapedi, 2009: 10-11)

Un criterio considerevole per navigare nell'evoluzione dei metodi e degli approcci è la classifica “sulla base delle risposte che essi forniscono alle cinque, notissime, “classiche” domande, a cui spesso si ricorre per affrontare, in modo sintetico e completo, una questione particolarmente significativa: Quando? Come? Perché? Chi e che cosa? Dove?” (Cambiaghi et al., 2004:21).

I.4.1. Quando? (Classificazione secondo il criterio di tipo cronologico)

Sicuramente, è il più diffuso nei testi divulgativi, un criterio abbastanza semplice e facile da seguire, affronta l'evoluzione a partire da una certa data precisa, che in questo caso coincide con la pubblicazione nel 1942 del *Outline Guide for the Practical Study of Foreign languages* di **Leonard Bloomfield**, che rivoluzionò il modo di concepire il mondo dell'apprendimento linguistico e quindi l'insegnamento delle lingue straniere, quello che è proposto successivamente non è niente che un'evoluzione storica di approcci; teorie e tecniche.

Prendendo in considerazione il percorso cronologico, possiamo configurare i metodi e gli approcci come segue:

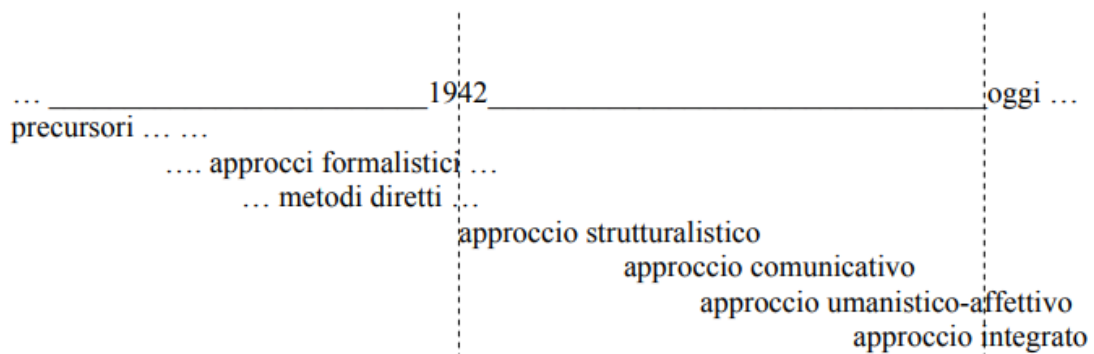


Fig. percorso cronologico dei metodi (Cambiaghi et al., 2004: 22)

I.4.2. Come? (Classificazione secondo il criterio di tipo strumentale)

Un altro criterio possibile per classificare i metodi e gli approcci è quello metodologico, cioè secondo la base delle tecniche e dei materiali che i metodi e gli approcci ne privilegiano l'uso per sviluppare le diverse abilità, come l'uso o non l'uso della traduzione, della lingua madre, degli esercizi strutturali, ecc.

Incrociando il criterio cronologico e quello strumentale, si ottiene la seguente tabella di sintesi, nella quale compare il ruolo delle varie tecniche didattiche di ogni approccio e metodo.

	approcci formalistici	metodi diretti	approccio strutturalistico	approccio comunicativo	approccio umanistico-affettivo	approccio integrato
Traduzione	X				X	X
Liste di vocaboli	X					X
Drills			X			X
Exercises				X	X	X
Audio-visivi			X	X		X
Produzione orale		X	X	X	X	X
Produzione scritta	X			X		X
Ecc... ..						

Fig. classificazione secondo il criterio di tipo strumentale incrociato a quello cronologico (Cambiaghi et al. 2004, 23)

I.4.3. Perché? (Classificazione secondo il criterio di tipo scientifico)

Seguendo il percorso scientifico dell'evoluzione dei metodi e degli approcci significa rispondere alla domanda “perché?” cioè identificare le basi scientifici, i

fondamenti teorici, ma anche psico- e sociolinguistici su cui quei metodi e approcci si fondano.

Tale percorso favorisce una riflessione intorno non solo le attività didattiche suggerite ma anche sul ruolo di dell'apprendente, dell'insegnante, della lingua d'insegnamento e del contesto.

Prendendo in considerazione la scientificità dei degli approcci e dei metodi, possiamo distinguere quelli *prescientifici*, cioè appartenenti alla cosiddetta protoglottodidattica (che mettono in rilievo l'uso della lingua e non la riflessione sulla lingua), e quelli *postscientifici* che possiamo elencare come segue:

- approcci a base strutturalista dal punto di vista linguistico;
- approcci a base comportamentista dal punto di vista psicologico;
- approcci comunicativi: fondati sui concetti di nozione, di funzione e dunque di competenza comunicativa;
- approcci umanistico-affettivi: sviluppano le proprie indicazioni metodologiche intorno ai bisogni e alle caratteristiche degli apprendenti e dei loro profili.

I.4.5. Chi e che cosa? (Classificazione secondo i fattori dell'atto didattico)

Vale a dire classificare i metodi e gli approcci secondo la priorità che essi attribuiscono ai diversi fattori dell'atto didattico, *“a seconda della teoria a cui fanno riferimento, del tipo di tecniche utilizzate e, in buona sostanza, del significato che essi attribuiscono all'apprendimento, in quanto processo oppure prodotto.”* (Cambiaghi et al., 2005:25). Questa classifica divide i metodi e gli approcci in quelli centrati sull'apprendente, sulla lingua, sull'insegnante o sul contesto.

I.4.6. Dove? (Classificazione secondo il criterio spaziale)

L'ultima classificazione è quella relativa alle aree di sviluppo privilegiate dai modelli teorici che i principali studi linguistici e socio-psicolinguistici hanno proposto.

Possiamo distinguere quattro stagioni per i diversi approcci d'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera:

- *la prima stagione, americana, è quella di Bloomfield, quella dell'“overlearning”, dell'“iperapprendimento”, quindi dei metodi strutturali, audio-oral e audio-visivi;*
- *la seconda stagione è quella francese, legata al Français Fondamental e ai lavori del “didattologo” Robert Galisson;*
- *la terza è la stagione inglese, la stagione legata a Wilkins e dunque ai programmi nozionali-funzionali;*
- *la quarta stagione, infine, è la cosiddetta “seconda stagione americana”, quella, per fare un nome significativo, di Curran e degli approcci umanistico-affettivi.*

Cambiaghi et al., 2005:26)

La navigazione nella storia della glottodidattica e nell'evoluzione dei diversi metodi e approcci ci permette di presentare in modo sintetico e nello stesso tempo sufficientemente completo i principali metodi e approcci glottodidattici, ma non vuol dire che c'è un metodo importante e un altro meno, né uno significativo e un altro no. Quello che proviamo a fare è dare una visione al quanto completa dei principali metodi e approcci presentati nelle maggiori opere glottodidattiche.

CAPITOLO SECONDO

I metodi tradizionali

Dopo aver visto l'insegnamento delle lingue nell'antichità e come ha evoluto con gli anni fino ad arrivare ai metodi basati su teorie scientifiche, proviamo a vedere il quadro generale dei diversi metodi d'insegnamento linguistico e i loro aspetti linguistici e didattici e quali sono le osservazioni su ognuno di questi metodi.

2.1. Il metodo grammaticale traduttivo

È un metodo basato sull'esperienza, risale in pratica agli inizi del secolo XIX con la pubblicazione (1811) del manuale *Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache* di **Johann Heinrich Seidenstücker** (1785-1817) seguito poi nell'attività pratica e teorica **Karl Plöz** (1819-1881).

Considerato “metodo” e non approccio nei principali manuali di glottodidattica. (Pichiassi, 1999; De Marco, 2000; Diadori, 2001). È per lo più basato sui modelli d'insegnamento delle lingue classiche (greco e latino), considerate in quel periodo molto importanti perché da una parte permettevano di conoscere il pensiero antico e la letteratura classica, e da un'altra parte si pensava che avessero una struttura logica molto rigorosa e quindi bisognava studiarle per dare agli allievi una maggior capacità di ragionare.

Tuttavia, le lingue classiche erano differenti da quelle moderne, erano lingue “morte”, non si parlavano più e allora non rispondevano più ai bisogni del mondo moderno (Danesi, 2005). Erano lingue che non avevano nessuna “traccia orale”, erano rimaste solo testimonianze scritte dai testi letterari o non letterari, non si sapeva e per lo più non si sa come venivano parlate.

Per le lingue moderne invece, non soltanto conosciamo la loro forma parlata ma vengono perfino imparate per poterle parlare, nessuno studia una lingua solo per

studiarla, ma per parlarla, non si chiede a qualcuno se conoscesse una certa lingua ma se la parlasse.

Le lingue moderne essendo “nuove” hanno una struttura e anche una grammatica diversa dalle lingue classiche.

Malgrado tutte queste differenze, lo stesso metodo usato per insegnare le lingue classiche, rimase per molto tempo lo stesso usato per insegnare quelle moderne; forse perché erano descritte secondo il modello delle lingue classiche, forse perché studiare le lingue classiche, era considerato come un’attività di alto livello mentre l’apprendimento delle lingue moderne era meno “nobile” e per darle più prestigio si seguiva il modello di quelle classiche.

Il nome del metodo grammaticale-traduttivo è dovuto all’importanza data alla grammatica e il ruolo della traduzione, attraverso la quale l’apprendente si trova in contatto non solo con la grammatica della lingua studiata ma anche con la sua letteratura (Chiapedi, 2009).

2.1.1. Aspetti linguistici

Al contrario di altri metodi o approcci che danno più importanza ad un aspetto della lingua e non alla lingua stessa (come l’uso della lingua per gli approcci comunicativi oppure ai suoi aspetti culturali per l’approccio interculturale), il metodo grammaticale-traduttivo dà molta importanza allo studio sistematico della lingua.

Per studiare le lingue moderne, considerate un insieme di regole grammaticali “tradizionali”, si parte dalle lingue classiche e se ne fa un calco, sono spiegate usando la lingua dell’apprendente per renderle più comprensibili.

Si parte in sostanza dalle tradizionali parti del discorso (articolo, sostantivo, verbo, ecc.) prendendo in considerazione gli aspetti morfologici. Per la sintassi, si basa sui concetti dell’analisi logica e dell’analisi del periodo (soggetto, complemento

oggetto, ecc.); tutti aspetti già conosciuti dall'apprendente in lingua materna (Balboni, 2002).

Per le spiegazioni, il confronto delle regole grammaticali o nella traduzione si usa la lingua madre, considerata un importante sistema di confronto.

Per quanto riguarda la ricezione, si usano testi, principalmente letterari; l'apprendente allora si trova in contatto con un tipo di lingua molto particolare, abbastanza distante dalla lingua parlata con la quale ha poco contatto (Larsen-Freeman, 2000). La comprensione del parlato per conseguenza è affidata solo ad esercizi di dettato. Per quanto riguarda l'aspetto produttivo invece, quello è affidato alla traduzione.

2.1.2. Aspetti didattici

Si seguiva un programma uguale per tutti gli apprendenti, perché hanno conoscenze quasi simili della lingua straniera. Le lezioni erano di tipo “frontale”: l'insegnante si mette di fronte agli apprendenti, spiega le regole grammaticali e gli aspetti della lingua, e gli apprendenti ascoltano e non intervengono.

La lezione nel metodo grammaticale-traduttivo comincia con la spiegazione da parte dell'insegnante di una o più regole grammaticali, usando sempre la lingua madre degli apprendenti; vengono presentate poi frasi che contengono esempi della regola da studiare, con eventuali eccezioni; si presentano nuovi vocaboli che si usano dopo per fare la traduzione dalla lingua straniera alla lingua madre di una serie di frasi applicando sempre la stessa regola prima spiegata. Alla fine si procede alla traduzione di brevi testi in genere testi letterari. Altre esercitazioni possono essere date come compiti da fare a casa.

2.1.3. La traduzione

La caratteristica principale del metodo grammaticale-traduttivo è la traduzione, essa può essere dalla lingua madre verso la lingua di apprendimento o vice versa.

La prima, chiamata anche traduzione vera e propria, permette di verificare se le regole sono veramente applicate, in modo corretto. Un compito che richiede oltre alla conoscenza delle regole grammaticali, una vasta padronanza anche lessicale e magari stilistica se parliamo di livelli più avanzati.

La traduzione dalla lingua madre alla lingua d'apprendimento (vera e propria) viene esercitata prevalentemente su frasi singole o brevi tesi.

La traduzione dalla lingua d'apprendimento alla lingua madre (detta anche versione) si può esercitare su testi letterari più lunghi e complessi; è considerata più facile della prima, perché bisogna scrivere nella propria lingua. Sempre con il rischio di trovare qualche difficoltà di comprensione del testo originale.

2.1.4. Osservazioni sul metodo grammaticale-traduttivo

L'uso del metodo grammaticale-traduttivo è a favore dell'insegnante, il quale non ha bisogno di una grande competenza linguistica ed è quindi adattato anche per insegnanti non di madrelingua. L'insegnante può seguire facilmente un programma progressivo, avere un materiale a disposizione.

Questo metodo è adatto per apprendenti adulti, perché loro generalmente vogliono avere un quadro generale da quello che studiano, soprattutto quelli abituati a metodi tradizionali. Gli apprendenti si sentono più al sicuro perché sanno di seguire un programma chiaro con una progressione tradizionale di testi e di esercizi con i quali sono messi in contatto con la cultura artistica e letteraria della lingua studiata.

2.2. Il metodo diretto

Verso la metà dell’ottocento si cominciò a pensare che le lingue moderne devono essere insegnate in modo diverso da quelle classiche, non bastava focalizzarsi sullo scritto e trascurare il parlato, studiare tanta teoria e ignorare la pratica. Bisogna avvicinarsi di più verso la lingua parlata visto il cambiamento conosciuto in quel periodo con i primi passi della globalizzazione dove i contatti internazionali conobbero un grande sviluppo, ciò ha creato una vera necessità di avere una pratica della lingua e non limitarsi alle conoscenze teoriche (Gigante, 2013).

In questo senso, ebbe una grande importanza l’articolo pubblicato nel 1882 dal linguista tedesco **Wilhelm Viëtor**, che criticava il modo in cui venivano insegnate le lingue moderne dando così origine al “metodo diretto” (Bianca & Gabrielli, 2009). Viëtor vedeva che la grammatica non era il fattore decisivo dell’apprendimento di una lingua ma è un mezzo per poterla praticare.



Maximilian Berlitz

Un nome legato al metodo diretto è quello di Maximilian Berlitz, un insegnante di origine tedesca che fondò la sua prima scuola in America nel 1878 e morì nel 1921 (Diller, 2004).

L’obiettivo del metodo diretto è quello di mettere l’apprendente in contatto “diretto” con la lingua straniera parlata, senza ricorrere alla traduzione, senza l’uso

della lingua materna, situazioni che si possono incontrare in caso di soggiorno nel paese della lingua studiata.

Al posto dello studio dei testi di letteratura e di “alta” cultura, si dava importanza alla conoscenza delle abitudini quotidiane attraverso dialoghi e testi autentici o verosimili, situazioni familiari, canzoni, storie, ecc.

2.2.1. Aspetti linguistici

Caratteristica principale del metodo orale è che vuole seguire il processo dell’acquisizione della lingua madre da parte dei bambini e applicarlo sull’apprendimento della lingua straniera: il bambino impara prima a parlare poi a leggere e a scrivere. Allora per primo s’introduce l’ascolto e il parlato, più tardi la lettura e la scrittura, perché anche se lo scopo principale del metodo diretto e l’orale, la scrittura non è totalmente esclusa ma viene in seguito.

L’attenzione alla pronuncia era molto importante, perché si tendeva a riprodurre testi orali in lingua straniera già ascoltati ed imitarli più volte, il che contribuì allo sviluppo degli studi sulla fonetica dando una base scientifica alla pronuncia e ai suoni.

Mettendo da parte l’uso della lingua madre nel processo di apprendimento della lingua straniera, si cerca di mettere l’apprendente in posizione da poter comprendere e pensare sin dall’inizio con la lingua che studia detta anche “*lingua target*”; e prova ad imitare al più possibile la pronuncia dei parlanti nativi che sente spesso negli esempi o nei testi autentici. Testi che presentano situazioni reali di vita quotidiana, dialoghi familiari o interazioni tra parlanti nativi (Richards & Rodgers, 2001; Caon & Rutka, 2004).

2.2.2. Aspetti didattici

È vero che la grammatica non è la base del metodo diretto ma non è esclusa dal processo dell'apprendimento, solo che non viene presentata come il nucleo dell'apprendimento, non si parte più dalla regola grammaticale ma l'apprendente ci deve arrivare induttivamente da solo partendo dagli esempi. Così mette in pratica le proprie conoscenze linguistiche.

I contenuti sono il più possibile concreti e attuali, rappresentano per davvero la vita quotidiana, situazioni che uno incontra nel paese della lingua studiata.

Al contrario del metodo grammaticale-traduttivo, il rapporto insegnante/apprendente è più collaborativo e vicino. La lezione non è più a senso unico, cioè l'insegnante non è più solo quello che sa la lingua straniera, ma deve stimolare l'apprendente alla partecipazione chiedendogli di intervenire nello svolgimento della lezione.

In conseguenza, durante gli interventi, gli apprendenti possono commettere errori, questi ultimi non sono considerati come una cosa negativa, non sono sanzionati ma servono come elemento di un nuovo apprendimento: sbagliando s'impara, così si scopre la lingua poco a poco, esattamente come fanno i bambini.

2.2.3. La lingua orale

Oggigiorno, differenze tra lingua parlata e lingua scritta sono totalmente cambiate rispetto al passato, fatto dovuto soprattutto ai mass media e alle NT. La lingua parlata è sempre più diffusa nella radio, nella TV, anche sui social media, dove si scrive praticamente il parlato. Quindi l'apprendente di lingua non sente quel distacco che c'è tra lo scritto e il parlato. Non è com'era prima dove si focalizzava solo sullo scritto.

Il metodo diretto mette la lingua parlata al centro dell'insegnamento linguistico per vari motivi:

- I bambini, dopo tanti mesi di ascolto, acquisiscono la lingua orale molto prima di quella scritta; questo dovrebbe essere l'ordine naturale dell'apprendimento di una lingua straniera.
- La lingua orale è molto più differente di quella scritta, a volte sembra anche usare regole grammaticali "scorrette". Perciò si parla sempre di rapporto tra lingua orale e lingua scritta.
- Nell'insegnamento linguistico, la lingua orale è sempre più stimolante, più motivante di quella scritta. Nella classe, gli apprendenti si sentono più vicini alla cultura della lingua d'apprendimento attraverso il cinema, la televisione o internet. Perfino le attività orali sono ancora più divertenti come i giochi, le canzoni, ecc.
- La lingua parlata rappresenta il grado di conoscenza di una lingua: conoscere una lingua non vuol dire conoscere le regole grammaticali oppure saper leggere e scrivere, ma piuttosto saperla parlare.

2.2.4. Osservazioni sul metodo diretto

Per la prima volta lo studio della lingua straniera è collegato al suo uso, si studia la lingua per poterla usare, poterla parlare. Per tale obiettivo furono introdotte tecniche che fino ad oggi si usano nella lezione della lingua straniera come ad esempio indicare gli oggetti e nominarli, come i dialoghi tra insegnante e apprendente tramite le domande e le risposte o come usare schemi e strumenti simbolici per la conversazione.

Per gli svantaggi del metodo diretto, si possono classificare uno al livello teorico, l'altro al livello pratico: questo metodo non si basa su nessun programma

linguistico, non si sa cosa si deve insegnare prima e cosa dopo; grammatica e vocabolario non sono programmati, si insegna più o meno alla rinfusa.

Al livello della pratica, l'esclusione della lingua madre e l'uso della lingua straniera nella spiegazione conducono ad una certa ambiguità, una certa confusione nella comprensione soprattutto quando si tratta di concetti complessi. L'insegnante pur di non usare un'altra lingua si trova costretto ad usare espressioni complesse, parafrasi spesso imprecise o persino ridicole, con il che ciò che si vuole comunicare non sia capito.

2.3. Il metodo audiorale

Questo metodo nacque negli Stati Uniti durante la Seconda guerra mondiale, dove c'era la necessità di formare traduttori militari e soldati che parlano le lingue delle popolazioni dei paesi liberati o occupati dalle truppe americane. Lingue che erano di tutti i tipi, europee ed extraeuropee, anche molto diverse dall'inglese, così fu sviluppato da parte da un gruppo di linguisti guidati dallo strutturalista **Leonard Bloomfield**, basandosi sul fatto che le lingue straniere possono essere insegnate in modo intensivo, in breve tempo, anche a un gruppo numeroso di apprendenti. Bloomfield sosteneva che “la variabilità del comportamento umano, inclusa la lingua parlata, è dovuta solamente al fatto che il corpo umano è un sistema molto complesso [...] in cui il sistema nervoso è evidentemente un meccanismo innescante” (Bloomfield 1933: 32-33)



Leonard Bloomfield

Nel Dopoguerra, il metodo audiorale continuò a svilupparsi e a diffondersi visto il suo successo; non è più usato solo per i militari ma anche nell'insegnamento delle lingue in diversi contesti.

L'apprendimento linguistico è un tipo di *super apprendimento* (Bloomfield 1942), bisogna fare tanta pratica, ripetere continuamente, ogni giorno fino a che le forme linguistiche diventino naturali e familiari.

Una caratteristica del nuovo metodo è l'analisi contrastiva, che secondo l'articolo di Charles F. Fries, dell'Istituto di lingua inglese dell'Università di Michigan: "I materiali più efficienti nascono dall'analisi scientifica della lingua da imparare, accuratamente condotta insieme ad un'analisi descrittiva parallela della lingua del discente" (Fries 1948)

2.3.1. Aspetti linguistici

Tratti del metodo audiorale sono sviluppati dallo stesso Bloomfield; nel suo *Outline Guide for the Pratical Study of Foreign Languages* (1942), considerato la "bibbia" del metodo, Bloomfield parte da diversi principi che caratterizzano questo metodo: bisogna privilegiare la forma parlata su quella scritta, punto comune con il metodo diretto, solo che non viene imparata come imitazione del modello dell'insegnante ma attraverso esercizi fonetici svolti in laboratorio. Altro punto comune sarebbe la necessità di descrivere le lingue "esotiche" senza ricorrere alle rigole grammaticali di quelle classiche. Le stesse lingue possono suddividere in diversi livelli che le costituiscono: la fonologia, la morfologia e la sintassi.

2.3.2. Aspetti didattici

A differenza del metodo diretto, il metodo audiorale ha un'impostazione teorica, è influenzato dalle teorie pedagogiche del "behaviorismo"⁷ (o "comportamentismo"), che considera che la lingua come altro qualsiasi comportamento umano, e quindi si acquisisce e si rinforza e diventa una vera e propria abitudine attraverso la ripetizione (Giunchi, 2003).

Lo scopo dell'apprendimento è saper applicare le strutture in maniera scorrevole, senza dover conoscere le regole. L'apprendente è esposto ad uno stimolo (ad esempio una domanda), se la risposta è giusta, l'insegnante conferma e così rinforza il comportamento dell'apprendente. L'errore è considerato come una "cattiva abitudine" che sarà difficile poi modificarla e correggerla.

Il processo stimolo-risposta va ripetuto tante volte fino a che l'apprendente domini la struttura (*overlearning* o *iper-apprendimento*)⁸, così si fissa nella memoria e si può recuperare automaticamente, senza sforzarsi ogni volta che si ha bisogno.

⁷ behaviorismo <bea-> s. m. [dall'ingl. behaviorism (der. di behaviour «comportamento», in grafia d'America behavior), termine coniato dallo psicologo statunitense J. B. Watson nel 1912]. – Teoria e scuola di psicologia che, abbandonando i concetti di io e di coscienza, pone come unico oggetto di studio della psicologia il comportamento dell'individuo in una determinata situazione; è detto anche comportamentismo. <http://www.treccani.it/vocabolario/behaviorismo/>

⁸ E' un principio fondamentale dell'approccio strutturalistico [>] secondo Bloomfield, l'apprendimento linguistico è overlearning, risulta cioè dalla ripetizione sovrabbondante dello schema "stimolo-risposta-conferma". In versioni meno esplicite ed estreme questo principio sta anche alla base dell'approccio formalistico [>], con le sue sequenze di frasi da tradurre.

A questa idea di apprendimento si oppongono tutti gli studiosi che mettono in posizione preminente lo scambio di significati, la realizzazione di funzioni, la comunicazione per quanto artefatta, in quanto ridotta nell'ambito della classe, anziché enfatizzare lo studio e l'esercitazione sulla forma linguistica. <https://www.ital5.it/nozion/nozi.htm>

2.3.3. Gli esercizi strutturali

Caratteristica più nota del metodo audiorale. Usati anche oggi in certi contesti d'insegnamenti/apprendimento di lingue straniere specialmente in fase di verifica oppure nei test. Sono anche chiamati *pattern drills*

Secondo (J.P. Cuq: 2003)

«...L'exercice structural que l'on peut catégoriser en exercice de répétition, de substitution et de transformation invite l'élève à manipuler de façon guidée et intensive les structures grammaticales et articulatoires. »

“... L'esercizio strutturale se lo può categorizzare in esercizio di ripetizione, di sostituzione e di trasformazione, invita l'apprendente a manipolare in maniera guidata e intensiva le strutture grammaticali e articolatorie”⁹

Uno strumento privilegiato per la fissazione e la sistemazione delle strutture, questo tipo di attività fa acquisire all'apprendente la padronanza di una struttura linguistica che si fa con la manipolazione in una serie di frasi costruite secondo un modello proposto. Questo tipo di esercizi si basa generalmente su:

- La ripetizione: es. /Le ho mangiate tutte/---Le ho mangiate tutte
- La sostituzione: es. Ho comprato un caffè. */panino/---Ho comprato un panino. */mangiato/---Ho mangiato un panino. */due/---Ho mangiato due panini.
- Il completamento: es. Quest'estate andremo ... mare---Quest'estate andremo *al* mare

⁹ Traduzione nostra

- L'espansione: es. Ho visto un film. */bellissimo/---Ho visto un *bellissimo* film. */attentamente/--- Ho visto *attentamente* un bellissimo film. */ieri/--- *Ieri* ho visto un bellissimo film.
- La contrazione: es. Telefono a mio padre. /a mio padre/---*gli* telefono
- la trasformazione: es. Quest'anno Pedro ritorna in Brasile. */Pedro/---*Chi* ritorna in Brasile quest'anno? */quest'anno/---*Quando* ritorna Pedro in Brasile? */in brasile/---*Dove* ritorna Pedro quest'anno?
- La ristrutturazione: es. Mario ha detto: "sono stanco"---Mario ha detto che era stanco.

2.3.4. Osservazioni sul metodo audiorale

Quando il metodo audiorale fu introdotto nelle scuole, si pensò che avrebbe avuto lo stesso successo come quello conosciuto nei programmi dell'esercito, che fosse il metodo giusto e adeguato all'insegnamento delle lingue straniere. Purtroppo le stesse caratteristiche che hanno contribuito al suo successo con gli apprendenti originali, cioè i militari, non erano presenti per gli apprendenti delle scuole di lingua; come la motivazione ad esempio: per i militari c'era veramente la necessità di imparare le lingue dei paesi dove si troveranno, c'era uno stato di emergenza, la cosa che mancava agli apprendenti delle scuole di lingua.

Per i militari, l'impegno era molto alto, avevano contatto con la lingua straniera 24 ore su 24, senza nessun altro pensiero ad altri impegni personali, familiari o sociali, senza nessuna preoccupazione, tale impegno non si poteva verificare nella vita comune.

Il modo intensivo delle lezioni permetteva ai militari di stare in contatto a lungo con la lingua straniera e non usare la L1. Per gli apprendenti delle scuole invece, questa caratteristica non era presente nei corsi non intensivi; si creavano distrazioni e interferenze con la L1. Anche l'esercitazione in se stessa non era adeguata ai

bisogni quotidiani degli apprendenti di scuole; per i militari l'ambito era in parte ristretto, l'uso della lingua era abbastanza limitato in ambito ben definito, bastavano quelle "frasi prefabbricate" per poter comunicare; per gli apprendenti delle scuole invece, questo fatto presentava un difetto, perché quella meccanicità di ripetizione non permetteva una combinazione linguistica, una volta un parlante deriva dal modello stimolo-risposta, l'apprendente non era in grado di creare un'interazione, sapeva rispondere solo alle domande già viste nell'esercitazione.

Perfino la grande rinnovazione tecnica del metodo audiorale e che avrebbe portato una rivoluzione nell'insegnamento delle lingue, non risultava così efficace come sembrava perché non poteva sostituire una comunicazione viva con un vero interlocutore, una vera comunicazione emotiva.

2.4. L'approccio comunicativo

Dopo una larga dominazione delle forme tradizionali dell'insegnamento delle lingue rappresentate con il metodo grammaticale-traduttivo e poi il metodo audiorale o anche audiovisivo, la didattica delle lingue conosce una vera svolta alla fine degli anni Settanta con la nascita dell'approccio comunicativo; non si parla più di metodi ma di approcci per sottolineare la flessibilità dell'insegnamento.

Non si parla più d'insegnamento delle lingue ma piuttosto di apprendimento delle lingue. Il centro del processo ormai è spostato verso il discente che diventa l'unico protagonista, mentre l'insegnante assume il ruolo del facilitatore o del guida.

L'attenzione non è più data alla forma della lingua o alle conoscenze grammaticali o neanche all'esercitazione e la pratica di produzione scritta che il metodo grammaticale-traduttivo privilegiava, tecniche che risultano poco efficaci per chi volesse interagire in maniera spontanea e naturale con parlanti nativi.

L'oralità della lingua proposta dal metodo audiorale o anche audiovisivo, era altrettanto poco efficace, l'apprendente doveva limitarsi a schemi già visti in

classe, non aveva quella creatività che gli permettesse di comunicare in modo agevole in situazioni non viste prima.

L'approccio comunicativo invece fornisce all'apprendente strumenti che gli permettano di essere attivo e di interagire in situazioni e condizioni varie. Soprattutto verso la fine degli anni sessanta con il cambiamento del pubblico degli apprendenti delle lingue straniere; un numero sempre maggiore delle persone si interessano all'apprendimento delle lingue straniere, aumenta sempre di più il bisogno di parlare le lingue straniere, soprattutto con lo sviluppo del turismo, degli scambi commerciali, con l'industria; la gente viaggiava di più, emigrava anche se non si parlava ancora di globalizzazione ma di internalizzazione; per un motivo o per un altro c'era la necessità non solo di conoscere le lingue ma di usarle in situazioni reali.

2.4.1. Aspetti linguistici

L'approccio comunicativo vede la lingua non unicamente come un insieme di regole grammaticali, vocaboli e simboli ma come un mezzo per comunicare e agire nel mondo; agire a seconda della situazione in cui ci si trova, di scegliere le strutture adeguate al contesto. Diventa molto importante allora quello che si vuole comunicare, ma anche il contenuto di quello che si vuole dire. Ciò che rende che il materiale del corso comunicativo si costruisca seguendo una progressione di contenuti (la persona, l'abitare, il lavoro, ecc.), e non una progressione grammaticale.

Altro aspetto linguistico dell'approccio comunicativo è che la lingua non è più considerata come singole frasi pronunciate singolarmente, ma è un insieme di frasi collegate tra di loro e che s'influiscono reciprocamente.

2.4.2. Aspetti didattici

Nell'approccio comunicativo, l'apprendente diventa più attivo, comunica spesso in classe con uno o più *partner*, non com'era nei metodi precedenti, che doveva stare dietro il banco e interagire solo a richiesta dell'insegnante per rispondere o fare un esercizio.

Si nota anche il ruolo dell'insegnante che diventa come un guida per gli apprendenti, partecipa alla comunicazione, interviene per chiarire i loro dubbi e cerca di fargli superare i loro errori; non come nei metodi precedenti dove era considerato il centro del sapere, che spiegava e conosceva tutto; l'insegnante deve solo dirigere la lezione.

La classe comunicativa è a sua volta diversa dalle classi precedenti, non è quella frontale, cioè l'insegnante si mette di fronte agli apprendenti per esporre dalla cattedra il programma, e che sembra di dominare tutto dal suo posto. Per facilitare la comunicazione, la classe è organizzata su forma di piccoli gruppi, dove l'insegnante può girare tra le tavole per poter coinvolgere la classe intera.

Una novità per i corsi è che sono strutturati in unità didattiche, che possono essere svolte in una o più lezioni per poter raggiungere gli obiettivi stabiliti, usando materiali "aperti" per adattarsi alle esigenze degli apprendenti.

2.4.3. Il task

Secondo Nunan, il *task* è

"A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form"

(Nunan, 1989)

“un tipo di attività di classe che spinge gli apprendenti alla comprensione, la manipolazione, la produzione o all’interazione nella lingua target, mentre la loro attenzione è principalmente focalizzata sul significato piuttosto che sulla forma”¹⁰

Vale a dire che tale attività servono a coinvolgere tutte le abilità mettendo l’apprendente in situazioni non solo vere e proprie, ma lo fanno sentire che è veramente il centro dell’attività, lo spingono ad esprimersi, ad agire, a partecipare senza rendersene conto: deve risolvere una situazione problematica usando la lingua d’apprendimento in modo inconscio e “sereno”. Così si promuove la comunicazione come lo afferma Skehan (1996).

Secondo Condlin un *task* si caratterizza dai seguenti elementi (Serra Borneto, *C’era una volta il metodo*: 144)

- *input data* → ossia il tipo di input, che può essere linguistico (testo scritto o orale) oppure non linguistico (immagine, vignette, ecc.);
- *roles* → le relazioni esistenti fra i partecipanti del *task*;
- *setting* → dove ha luogo il *task* e la messa in scena di cui ha bisogno;
- *actions* → i compiti e le procedure per realizzare il *task*;
- *monitoring* → la supervisione (da parte dell’insegnante) del *task* in corso di svolgimento;
- *outcomes* → gli obiettivi realizzati dal *task*;
- *feedback* → il momento di valutazione del *task* congiuntamente da parte di insegnante e studenti.

¹⁰ Traduzione nostra

2.4.4. Osservazioni sull'approccio comunicativo

Attualmente, l'approccio comunicativo è il più diffuso nelle scuole, università, ecc., è stato la base del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* e prima ancora del "Livello Soglia", iniziative del Consiglio d'Europa. È adeguato alle esigenze attuali ponendo l'apprendente in contatto con una lingua viva fornendogli strumenti utilizzabili anche nella vita reale.

L'approccio comunicativo offre all'insegnante un confronto con nuove realtà, anche linguistiche; gli permette di usare stimoli nuovi, come l'uso delle nuove tecnologie o altri mezzi graditi dai giovani apprendenti.

L'unico rischio per l'insegnante è che quest'approccio richiede una grande competenza, flessibilità e agilità mentale, e se non è altamente motivato può trovarsi in difficoltà. Soprattutto per apprendenti che si sono abituati ad un certo metodo abbastanza "tradizionale", come apprendenti di età avanzata, oppure apprendenti che provengono da paesi e culture dove la partecipazione attiva non è sviluppata.

Anche il materiale stesso può presentare un problema per certi apprendenti abituati ad avere il libro di testo come unico riferimento, e avere obiettivi linguistici ben determinati e specificati in anticipo.

2.5. Approcci "postcomunicativi"

A partire dagli anni ottanta si sono sviluppati approcci "postcomunicativi", che permettevano di sfruttare aspetti all'interno dell'approccio comunicativo, aspetti e fattori che fanno parte sì della comunicazione ma che non uscivano fuori, come fattori linguistici, sociali, o individuali. Questi fattori hanno dato col passare del tempo forme autonome d'insegnamento linguistico dando nascita a quelli tipi di

approcci che ne derivano direttamente da quello comunicativo sviluppandone però caratteristiche e potenzialità precise.

2.5.1. L'approccio interculturale

Mira il carattere sociale della comunicazione, risultato dei grandi scambi culturali e gli influssi migratori. Quel contatto richiedeva una maggiore attenzione agli usi e ai costumi dei diversi gruppi di apprendenti che provengono da diversi paesi o gruppi etnici, con diverse abitudini. Si parla della componente culturale della lingua, sia a livello della stessa parola, come *caffè* o *bar* che possono assumere connotazioni diverse secondo i paesi o le culture dove sono usate; sia a livello di strutture o espressioni più complesse, come il modo di presentarsi, di salutare, o qualsiasi altra espressione usata in una certa cultura, di una certa maniera.

Quelli aspetti possono essere ostacoli alla comunicazione perché possono portare a incomprensioni anche per apprendenti che parlano bene la lingua straniera ma ignorano le differenze culturali nell'uso di certe espressioni o vocaboli, tale uso può portare al fallimento dello scopo della comunicazione; ma possono anche provocare situazioni d'insicurezza sia per il parlante straniero, sia per quello nativo perché si accorgono che il loro uso della lingua non è conforme alla situazione o al luogo, creando così delle barriere o perfino causare uno *shock* linguistico e culturale.

2.5.2. L'approccio lessicale

Mira il contenuto della comunicazione piuttosto che la sua forma, cioè il lessico, anche se non trascura l'elemento grammaticale, ma cerca di unificare i due aspetti. Perché anche se la grammatica è un elemento fondamentale della comunicazione ma di solito quando un apprendente si trova in difficoltà di esprimersi, di solito questa difficoltà è collocata all'area lessicale piuttosto che a quella grammaticale;

e come si dice “*quando si viaggia non si porta con sé una grammatica, ma si porta con se un dizionario*”.

Tale caratteristica permette di studiare le singole parole nei suoi contesti apprendendo diverse strutture grammaticali, modi di dire, proverbi o idiomi tipici della lingua in uso per una maggiore capacità di parlare e di scrivere meglio.

2.5.3. Il project work

L’approccio comunicativo rendeva evidente come l’attività fosse importante nella comunicazione, cioè usare la lingua in un’attività reale o realistica introducendo il concetto di “competenza in azione”. Il *project work* riprende quell’idea e ne sviluppa il *task*. Perché facendo le cose, s’impara meglio, non basta immaginare situazioni “fittizie”, bisogna trovarsi in situazioni vere e simili, che possono motivare l’apprendente permettendogli di arrivare ad un risultato realistico e tangibile.

Nell’attività del *task*, l’insegnante è considerato come un “animatore”, deve solo organizzare, assistere e consigliare gli apprendenti; spingerli a usare la lingua e facendoli sentire veramente coinvolti nell’attività. Quest’attività deve essere ben progettata e pianificata, acutamente seguita sia dall’insegnante, sia dagli apprendenti che ci partecipano, durante tutte le sue fasi (pianificazione, esecuzione, presentazione e valutazione). Diversi tipi di *task* sono: *Text projects*, *Class correspondence projects* e *Encounter projects*.

2.5.4. L’interazione strategica

L’approccio comunicativo valorizza l’interazione tra gli apprendenti, caratteristica sfruttata e perfezionata dall’interazione strategica (*strategic interaction*) mettendola alla base della sua impostazione didattica. Progettata a partire dagli anni ottanta dal francese **Robert di Pietro** basandosi sulla forma di gioco di ruolo

(*role play*) tradizionale, cioè dove la situazione è inventata in maniera prestabilita, ogni partecipante deve recitare una sua parte ben definita.

Di Pietro sostiene che lo stesso *role play* può avvicinarsi alle situazioni della vita reale, cioè creare situazioni comunicative vere e simili, è vero che lo scopo viene predefinito in anticipo ma senza che una parte sappia quello che vuole la seconda, creando tramite una sceneggiatura, una situazione problematica che si può incontrare in vita reale.

L'attività si fa dividendo la classe in due gruppi, ad esempio, (o anche due persone), si dà ad ogni gruppo una determinata istruzione e il proprio compito (cioè quello che deve fare) senza che il secondo gruppo sappia il contenuto e vice versa. Le due istruzioni creano generalmente una situazione di “conflitto”, allora ogni gruppo deve provare a compiere il proprio compito in quella situazione problematica.

Si può chiedere ad esempio alla “parte 1” di fare il commesso di scarpe, e ha a disposizione una grande quantità di scarpe sportive che deve vendere prima possibile se non verranno scontate a metà prezzo. Alla “parte 2”, si chiede di andare a un negozio di scarpe per comprare scarpe adatte per un ricevimento. Questa situazione crea un conflitto d'interesse, ogni parte dovrà giustificare il proprio argomento provando a portare a convincere l'altra parte della propria scelta. Situazione in cui ci si può trovare spesso nella vita reale.

È vero che se i ruoli sono attribuiti a un gruppo ci sarà una collaborazione tra i membri e allora meno paura di usare la lingua straniera, anche se l'insegnante è sempre presente per suggerimenti di vocaboli o espressioni specifiche.

2.6. Sintesi

Da quanto è stato detto prima, si può notare che le caratteristiche principali dell'evoluzione dei metodi e degli approcci si sintetizzano come segue:

- La flessibilità: che riguarda tutti gli aspetti della lingua, dopo una certa rigidità notata nei primi metodi (grammaticale-traduttivo e audiorale)
- La pedagogizzazione: prima si focalizzava sulla lingua, l'insegnamento era sistematico, cioè bisognava solo trasmettere il sapere senza prendere in considerazione l'apprendente che era "emarginato". Col passare del tempo si nota l'aspetto pedagogico dell'apprendimento e dell'insegnamento, si dà più importanza all'apprendente che diventa il centro del processo. L'insegnante scende dalla sua cattedra per stare vicino ai suoi apprendenti, e a volte fargli anche da amico, non imporre più il sapere ma cerca di facilitarlo.
- La comunicazione: l'apprendimento non si concentra sulla lingua in sé ma deve portare al suo uso reale, in situazioni vere nella vita comune dove si verifica la sua efficacia.
- L'autonomia: Secondo Jonson (1999) e prima di lui ancora Rubin e Stern (1975), una ricerca effettuata su un gruppo di apprendenti di successo (GLL: Good Language Learning), afferma che gli apprendenti di lingua che hanno successo sono quelli che riescono a gestire e organizzare in maniera autonoma il proprio studio, quelli attivi nell'uso della lingua prendendo il rischio senza timore di sbagliare e fare brutta figura. Tutte quelle caratteristiche erano la base "strategie di apprendimento" autonomo per migliorare l'efficacia dei corsi.

negli ultimi anni, l'apprendimento autonomo è diventato il mezzo più efficace per giungere un livello massimo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, soprattutto con il grande numero di apprendenti sempre più difficile da soddisfare. Con l'uso delle NT (Nuove Tecnologie), oggi è più facile insegnare un gran numero di apprendenti, che con l'aiuto dei "tutor" possono raggiungere obiettivi soddisfacenti.

Ma va detto che questo tipo di apprendimento risulta adeguato soprattutto per apprendenti adulti e che hanno una certa conoscenza, anche “basica” della lingua ma che la possono approfondire.

- La cognitivizzazione: infatti l'apprendente deve essere consapevole di ciò che sta facendo, di sapere come raggiungere i propri obiettivi e valutare se ha raggiunto il suo scopo.
- La tecnologizzazione: che consiste da una parte a sfruttare i diversi mezzi (audio, video, ecc.) nel processo insegnamento/apprendimento per fornire all'apprendente un input ricco e stimolante; dall'altra parte usare le diverse tecnologie (ossia NT) soprattutto il computer e internet per collegare l'apprendente direttamente con il mondo esterno, per sottoporlo, anche virtualmente, nel paese della lingua *target*.
- La standardizzazione: un risultato logico della standardizzazione dei livelli di competenza.
- L'interculturalità: forse la tendenza più considerata, al meno dalla politica linguistica dell'Unione Europea.

Verso la fine degli anni Sessanta, in Europa e negli Stati Uniti, si rivelano gli “approcci umanistico-affettivi” o chiamati anche “approcci alternativi”, che, da una parte, prestano una maggiore importanza al soggetto apprendente, e dall'altra parte si pongono come alternativi rispetto ai metodi “ufficiali” di quell'epoca, specialmente quello grammaticale-traduttivo e quell'audiorale.

CAPITOLO TERZO

I metodi alternativi

Col passare degli anni, la didattica ufficiale comincia a prestare maggiore attenzione alle caratteristiche peculiari dell'apprendente; tali caratteristiche sono al centro dell'attenzione teorica dei metodi e degli approcci umanistico-affettivi o così detti alternativi che finiscono per sostituire quelli tradizionali dell'epoca.

3.1. Il Community Language Learning

“Il Community Language Learning fu ideato dal gesuita, psicologo e psicoanalista, C. A. Curran (1976), il quale riteneva che il rapporto tra insegnante e allievo, perché fosse efficace, dovesse essere analogo a quello che si instaura tra un “consigliere” (counsellor) ed un “client””

(Pichiassi, 1999)

Nato alla fine degli anni Cinquanta, ha forti caratteristiche psicologiche e si basa principalmente sulle teorie della “psicologia umanistica” e della psicoterapia del *Counseling* elaborata da Carl Rogers¹¹ (maestro di Curran). Progettando la psicoterapia sul processo di apprendimento, Curran assimila l'apprendente (*learner*) al paziente e l'esperto linguistico (*knower*) al terapeuta; come se l'apprendente avesse problemi d'apprendimento di una seconda lingua (Maggini, 2003). Tra i due si stabilisce un rapporto che permette all'apprendente di superare tutte le difficoltà affettive che possano minacciare il suo apprendimento, come

¹¹ Psicologo e psicoterapeuta (Oak Park, Illinois, 1902 - La Jolla, California, 1987), prof. dapprima all'univ. dell'Ohio (1940), poi (dal 1945) all'univ. di Chicago. È noto soprattutto per i suoi contributi alla psicologia clinica e alla psicoterapia. Sostanzialmente alieno da esigenze teoriche, R. ha sviluppato una particolare forma di psicoterapia, denominata terapia centrata sul cliente, terapia non direttiva o counseling non direttivo, in cui pone particolarmente l'accento sulla necessità da parte del terapeuta di favorire la libera espressione della emotività del paziente, sollecitando un autonomo processo di comprensione e di riconoscimento della sua realtà psichica (*insight*) ed evitando rigorosamente qualunque forma d'influenzamento. <http://www.treccani.it/enciclopedia/carol-ransom-rogers/>

l'ansia, la mancanza della fiducia, la timidezza, ecc. attraverso un processo di infantilizzazione (riproducendo il percorso della formazione della personalità a partire dal suo stadio infantile) e integrandolo con altri apprendenti, formando così una stessa comunità (è da qua che viene il nome dell'approccio: *Community Language Learning*).

Nella comunità di apprendenti si rafforzano la personalità e la sicurezza del *learner*, perché non c'è più competizione ma collaborazione; e sono gli apprendenti stessi che scelgono i temi e gli argomenti trattati secondo i loro interessi. (Vignozzi, 2001)

3.1.1. Aspetti linguistici

Usando una forma di traduzione chiamata *language alternation* (alternanza di lingue), Curran aveva un obiettivo assai ambizioso, quello di insegnare ai suoi apprendenti simultaneamente quattro lingue straniere (francese, tedesco, spagnolo e italiano): l'apprendente o *learner* formula una frase in lingua madre, poi con l'aiuto del *knower*, la traduce in una delle quattro lingue d'apprendimento; gli altri apprendenti possono o tradurla in un'altra lingua *target* o formularne altre frasi in lingua materna e farla tradurre dal *knower*, e si passa da una lingua ad un'altra.

Così detto, appare chiaro che il *Community Language Learning* considera la lingua come una parte importante della maturazione psicologica e non solo un insieme di fattori tecnici (grammaticali, lessicali, ecc.).

I temi, contenuti e argomenti sono quindi determinati dagli apprendenti (Piva, 2000), sono loro che decidono cosa dire, e per la mancanza di un vero libro di testo, si può riprendere o ripetere ciò ch'è già stato detto in precedenza.

3.1.2. Aspetti didattici

Nella classe del *Community Language Learning*, gli apprendenti si siedono in un cerchio perché si possano vedere e l'insegnante si trova alle loro spalle. Così si crea un ambiente rilassante perché all'interno di quel cerchio si svolge tutta la comunicazione e poi mettendosi alle spalle degli apprendenti, l'insegnante non interferisce, quindi non intimidisce gli apprendenti che si sentono così più liberi e meno stressati.



Studenti a lezione

Se un apprendente vuole dire qualcosa ma non sa esprimersi in lingua straniera, fa cenno al *knower* che gli traduce dalla lingua madre, il *learner* ripete poi ciò che gli è stato tradotto, a voce alta e in modo corretto a tutti gli altri *knowers*, questi possono rispondere e se non sanno ancora come si dice qualcosa in lingua straniera, chiamano pure loro il *knower* per fargli tradurre e così via si crea una comunicazione sui temi scelti dagli apprendenti stessi e l'insegnante deve essere al loro servizio senza che intervenga o determini ciò che devono dire.

La lezione viene registrata e proposta successivamente agli apprendenti per trascriverla e per analizzare, certo con l'aiuto del *knower* ciò ch'è stato detto dal punto di vista della forma, della grammatica, del lessico, ecc. da ottenere informazioni linguistiche di cui hanno bisogno.

Per rafforzare il senso della responsabilità dei *learners*, il *knower* gli chiede alla fine della lezione come l'hanno trovata, cos'è sembrato più utile e cosa no, cosa

vorrebbero cambiare e cosa no. Così gli apprendenti hanno la sensazione che sono loro che determinano il corso della lezione.

3.1.3. Osservazioni sul *Community Language Learning*

Lo svantaggio principale del *Community Language Learning* è che non si può applicarlo in contesti generali, cioè in un tipo d'istruzione "ufficiale" dove, da una parte è necessario raggiungere un certo livello di competenza, dall'altra parte si deve seguire un andamento di lezioni anticipatamente ben determinato, non scelto "a caso" dagli apprendenti. Le sue caratteristiche sembrano più adatte a contesti più ristretti e non ufficiali, come ad esempio corsi privati con un numero ristretto di apprendenti.

Va detto che il *Community Language Learning* permette all'apprendente di instaurare rapidamente un rapporto positivo con l'insegnante e con il resto del gruppo superando ogni senso di ansia o di inadeguatezza, permettendogli di esprimersi in maniera efficace all'interno del gruppo dove si usa una lingua molto realistica e attuale, per parlare di cose o di argomenti scelti da lui stesso, insieme al resto gruppo, che tutti insieme si trovano al centro di un insegnamento flessibile che si adegua ai loro bisogni.

Tutti questi vantaggi possono avere un impatto negativo se non si presta un'attenzione sufficiente nell'applicazione del metodo. Il ruolo dell'insegnante è tanto importante, perché deve avere una grande capacità di mantenere quell'ambiente rilassante, se no il metodo rischia di fallire soprattutto con la mancanza di materiale di riferimento e di una progressione didattica prestabilita, cose che possono creare una vera situazione di caos.

3.2. Il Total Physical Response

Il *Total Physical Response* è stato sviluppato negli anni settanta (1979) dallo psicologo americano James J. Asher, professore di psicologia all'università di S. José in California. Asher parte dall'osservazione che i bambini imparano la lingua materna interagendo con i genitori. La mamma si rivolge al bambino dicendo "vieni qui!" / "Attento all'attacco!" / "Dammi un bacio!", ecc. e il bambino esegue avvicinandosi alla mamma / allontanandosi dall'attacco / dando il bacio alla mamma, ecc.: i comandi sono dati a voce (verbalmente), la risposta del bambino è fisica. Da qui viene il nome del metodo *Total Physical Response* (risposta fisica totale).

Il metodo si basa su diverse teorie come “la teoria delle tracce” che permette di esaminare come gli stimoli di origine psicomotorie possono influenzare la memoria (Chiapedi, 2009)

Asher cerca di applicare lo stesso processo di acquisizione della lingua madre a quello dell'apprendimento della lingua straniera. Sostiene che perché la didattica possa raggiungere efficacemente i suoi obiettivi, bisogna permettere all'apprendente di partecipare fisicamente, bisogna coinvolgerlo totalmente durante l'apprendimento linguistico (Begotti, 2010).



Una lezione

Si cerca quindi di far percorrere all'adulto la stessa strada "naturale" che i bambini fanno durante la loro acquisizione della lingua madre. Si comincia con comandi

impartiti all'imperativo, che secondo Asher è il tempo verbale per eccellenza, lo chiamava il *golden tense* (il tempo d'ore).

Siccome i bambini, prima di poter parlare, trascorrono un lungo tempo solo ad ascoltare, a capire e a reagire fisicamente, il *Total Physical Response* prevede per gli apprendenti della lingua straniera un periodo silenzioso, di ascolto, la produzione verrà sviluppata ulteriormente. Questo principio permette agli apprendenti di sentirsi "tranquilli", perché il fatto che non gli venga richiesto di parlare sin dall'inizio, diminuisce la tensione e tutte le componenti psicologiche che potrebbero ostacolare l'apprendimento, come l'ansia, la paura di fare brutta figura, parlare in pubblico, ecc. cercando sempre di creare un'atmosfera rilassante e giocosa.

3.2.1. Aspetti linguistici

Essendo sviluppato in un'epoca dove era molto diffuso il metodo audiorale, che si basa praticamente sulla teoria strutturalista, nel *Total Physical Response* troviamo alcuni stessi aspetti come esercizi di modelli frasali, soprattutto l'imperativo; ma che non servono solo per esercitazione ma piuttosto per collegare quei pezzi di lingua a risposte motorie sincronizzandole con reazioni fisiche che avranno un effetto su tutto il comportamento (Chiapedi, 2009).

Seguendo il processo dell'apprendimento "naturale", gli apprendenti devono all'inizio solo ascoltare e comprendere, più tardi gli verrà chiesto di parlare. Risulta chiaro che dando importanza alla produzione orale, il *Total Physical Response* considera che la scrittura e la lettura hanno un ruolo marginale; anche se il parlato in quel momento si traduce solo in forme di comandi che si rivolgono a vicenda tra di loro, per arrivare più tardi a espressioni linguisticamente più complesse, alla pronuncia e ai vari tipi di frasi (Maggini, 2003).

3.2.2. Aspetti didattici

Un aspetto principale del *Total Physical Response* è quello dell'infantilizzazione, facendo percorrere agli apprendenti adulti la stessa strada che un bambino segue nell'acquisizione della lingua madre. È vero che tale tecnica può incontrare riscontri qua qualche adulto che non vuole solo ascoltare, ma vuole esprimersi sin dall'inizio per sentirsi coinvolto nella lezione, ma l'insegnante deve gestire tali episodi: è lui che deve "dirigere" la lezione impartendo gli ordini e approvandone le risposte fisiche; deve dettare il ritmo della lezione e sapere quando introdurre nuove strutture; e per finire è lui che decide quando è giunto il momento di introdurre il parlato.

Il ruolo dell'insegnante può essere difficile soprattutto con il comportamento degli apprendenti adulti che generalmente, volendosi coinvolgere nella lezione, prendono la parola o si esprimono senza che gli sia chiesto di parlare, a volte anche in lingua materna. In questo caso, l'insegnante deve mantenere un'atmosfera positiva e rilassata mostrando una certa "sensibilità" e "tolleranza" nei confronti di tali errori.

3.2.3. Osservazioni su *Total Physical Response*

Rispetto ai metodi dell'epoca dov'è stato sviluppato, cioè il metodo grammaticale-traduttivo e il metodo audiorale, il *Total Physical Response* risulta più positivo, perché oltre all'introduzione della risposta fisica, è un metodo giocoso e che stimola la cooperazione in modo dinamico tra gli apprendenti (Maggini, 2003).

Ma visto da un'altra parte, il *Total Physical Response* risulta abbastanza limitato, perché l'uso dei comandi per avere una risposta fisica prevede l'uso del solo imperativo, ciò rende difficile l'introduzione di altri tempi verbali e altre forme linguistiche (salvo in alcuni esempi dove si può andare oltre all'imperativo), e non

lascia spazio a reazioni diverse, quelle di tutti i giorni come il parlato spontaneo o anche i dialoghi.

Al livello lessicale, limitando i temi trattati in classe a situazioni concrete, quotidiane e pratiche, rende difficile usare termini astratti o con significati emotivi e complessi.

Alla lettura e alla scrittura è data una scassa importanza, ciò rende difficile agli apprendenti accedere a forme linguistiche tipiche della scrittura o ad altre informazioni importanti come libri o giornali; il che fa del *Total Physical Response* un metodo adeguato solo per un insegnamento iniziale di una lingua ma non del suo studio completo (Serra Borneto, 1998).

3.3. Il silent way

O il metodo silenzioso, elaborato negli anni Sessanta dal pedagogo Caleb Gattegno che pubblica nel 1963 il suo *Teaching Foreign Language in School: the Silent Way*, appoggiandosi sull'idea che l'insegnante deve rimanere in silenzio il più lungo possibile (oltre il 90%), e se c'è necessità, potrebbe esprimersi a gesti (Chiapedi, 2009), così si lascia all'apprendente uno spazio per esplorare la lingua e quindi farli diventare protagonisti del processo di apprendimento, ma che anche loro rimangono in silenzio in certe occasioni (Pichiassi, 1999).

Nella classe, di solito l'insegnante parla in maniera esagerata senza lasciare all'apprendente uno spazio di ragionamento. Perciò un aspetto particolare del metodo, al quale è legato il nome, consiste nel silenzio: Gattegno chiede all'insegnante di stare in silenzio e di non intervenire, di stimolare l'attività verbale e intellettuale dell'apprendente, e a volte anche con l'aiuto e con la collaborazione dei compagni. Così si sviluppa, oltre all'apprendimento della lingua straniera, una consapevolezza del proprio io (Cambiaghi et al., 2004).

3.3.1. Aspetti linguistici

Gattegno considera che ogni lingua abbia un particolare “spirito”, il quale è molto influenzato dal proprio sistema fonologico cioè l’aspetto che più distingue una lingua di un’altra, è il suono. Perciò il *Silente Way* presta molta importanza alla pronuncia e all’intonazione. I suoni sono associati, in una tabella, ai colori perché restino impressi nella memoria (Pichiassi, 1999).

Per Gattegno, è sbagliato dover percorrere la stessa strada dell’acquisizione della lingua madre per poter imparare una lingua straniera (Serra Borneto, 1989). Si tratta di due percorsi totalmente diversi. La lingua madre si acquisisce inconsciamente in modo naturale, dove si conosceva niente prima; è un tipo di “primo apprendimento” e una volta stabilito, si usano quelle conoscenze nell’apprendimento della lingua straniera che non ha niente d’inconscio e automatico, ma ci vuole consapevolezza e controllo.

Per il vocabolario, il *Silente Way* ne distingue due tipi: il vocabolario funzionale e quello di lusso (Serra Borneto, 1989). Il vocabolario funzionale è costituito dalle parole che si usano fin dalle primissime lezioni e che sono considerate la base della comunicazione, come gli articoli, le preposizioni, i pronomi, ecc., più altre parole che si usano continuamente in classe come alcuni colori o verbi essenziali. Il vocabolario di lusso, invece, è costituito dalle parole che serviranno per arricchire la comunicazione e che verranno usate successivamente, come la maggior parte dei nomi e degli aggettivi e degli altri verbi.

3.3.2. Aspetti didattici

Per la lezione del *Silent Way*, l’insegnante fa ricorso ai regoli, alle tabelle, alla bacchetta e ai disegni; strumenti didattici che si usano esclusivamente in questo metodo.

I regoli, chiamati anche regoli di Cuisenaire (Pichiassi, 1999), sono bastoncini a colori diversi e di varie dimensioni, servono per stabilire il contatto con l'apprendente, a fissare il vocabolario e ampliarlo, e a spiegare ogni aspetto della lingua.

Ai regoli si aggiungono le tabelle e sono varie: le tabelle fonetiche servono a trascrivere simboli alfabetici in base alla pronuncia, dove i suoni simili a quelli della lingua madre vengono identificati con colori uguali. Sulle tabelle delle grafie, sono riportate le grafie che corrispondono ai suoni. Ci sono anche le tabelle delle parole, sulle quali vengono trascritte le parole che costituiscono il vocabolario funzionale ossia le parole base della comunicazione della lingua studiata.

La bacchetta, simile a quella usata dal maestro di un'orchestra, serve a indicare i suoni, le lettere e le parole sulle tabelle, e permette all'insegnante di comunicare con gli apprendenti senza l'uso delle parole, concentrandogli l'attenzione sul punto indicato o indicandogli il ritmo del parlato.

I disegni. Sono molto semplici e stilizzati, riguardano temi correnti come la casa, la famiglia, ecc., e si usano per stimolare l'apprendente e portarlo ad arricchire il suo vocabolario.

Altri materiali del *Silent Way* sono i libretti con esercizi di lettura e scrittura. Questi libretti servono ad arricchire il vocabolario di lusso, trattando temi più ampi, come il lavoro, i viaggi, ecc.

3.3.3. Osservazioni sul *Silent Way*

Il problema maggior del *Silent Way* risulta proprio nell'aspetto innovativo del combinare i suoni ai colori, una caratteristica che richiede tanto sforzo per potersi familiarizzare, sia dall'apprendente sia dallo stesso insegnante, che infatti deve essere addestrato ad usare adeguatamente queste tecniche, che dovrebbero

rinforzare l'apprendimento e non essere uno strumento di confusione e frustrazione.

Un altro elemento che potrebbe avere un impatto sia negativo sia positivo, è l'atteggiamento dell'insegnante, che con suo silenzio potrebbe creare da alcuni apprendenti un sentimento di ansia e disagio, e si potrebbero sentire intimiditi e bloccati, perché sono abituati a rapporti più "emotivi". Ma nello stesso tempo, alcuni altri apprendenti apprezzano la capacità dell'insegnante di sollecitare il loro impegno in maniera indiretta.

Anche l'autonomia e il percorso individuale nell'apprendimento può essere un aspetto positivo per alcuni apprendenti, che possono in un anno, acquisire ciò che altri acquisiscono in quattro o cinque anni (Pichiassi, 1999). D'altra parte può anche presentare un ostacolo per alcuni altri apprendenti che generalmente impiegano molto più tempo per raggiungere un livello di competenza soddisfacente, prendendo sempre in considerazione che il *Silent Way* non prevede la programmazione dei tempi come nei soliti *curriculum* didattici (Serra Borneto, 1989).

3.4. La Suggestopedia

Sviluppato verso la fine degli anni Sessanta dallo psicoterapeuta bulgaro Georgi Lozanov (o Lozanov)¹². Si tratta di un metodo che attraverso un insieme di tecniche libera la mente umana dalle credenze negative e così arricchisce e accelera l'apprendimento della lingua straniera (Richards & Rodgers, 2001). Conosciuto anche negli Stati Uniti con il nome *Superlearning*.

Lozanov sostiene che con il suo metodo era possibile imparare una lingua straniera molto rapidamente e senza neanche sforzarsi, perfino dormendo: bastava solo attivare durante la notte una cassetta di lingua con accompagnamento musicale.

¹² Biografia disponibile su <http://www.suggestopediaitalia.it/lozanov.html>

Tali proposte hanno suscitato una grande diffidenza nei confronti dei presunti risultati “miracolosi”, ma nello stesso tempo hanno portato ad altri esperimenti da parte da altri ricercatori per studiare a fondo e valorizzare questo metodo, tra questi Rupprecht Baur¹³, un glottodidatta tedesco che sviluppa negli anni Ottanta la *Psicopedia*, un aggiornamento moderno della stessa Suggestopedia (Pichiassi, 1999).

Secondo (Serra Borneto, 1989), alla base della Suggestopedia e la Psicopedia ci sono tre idee principali:

- Suggestione/desuggestione: principio dal quale il metodo ne prende il nome: composizione di suggestione + pedagogia, cioè la pedagogia della suggestione; nel senso che l’insegnante deve prima “desuggestionare” l’apprendente liberandolo delle sue influenze negative che potrebbero ridurre la sua creatività e la sua flessibilità mentale, e quindi rendere difficile l’apprendimento di cose nuove; in seguito l’insegnante lo suggestiona positivamente perché possa avere un atteggiamento positivo nei confronti dell’apprendimento (Stevick, 1976).
- Elaborazione consapevole e inconscia; nell’apprendimento delle lingue generalmente i metodi agiscono sull’inconscio, cioè lasciano che l’apprendente sfrutti il parlato o la lettura o perfino gli esercizi, così le sue competenze si formano spontaneamente, oppure suggeriscono che sia meglio che l’apprendente sia consapevole del processo dell’apprendimento linguistico, spiegando le regole e il loro uso. Nella Suggestopedia invece si sfruttano entrambi i lati, sia quello consapevole con lo studio di vocaboli, della grammatica, ecc., sia quello inconscio con il gioco e la musica.
- Sfruttamento della musica: usata da una parte per creare un ambiente rilassante e abbassare così il filtro affettivo dell’apprendente (Ricucci,

¹³ Curriculum disponibile su <https://www.uni-due.de/daz-daf/baur.php>

2015) e adattarlo alle “suggerzioni positive”; e dall’altra parte per stimolare l’emisfero destro del cervello. Lozanov sosteneva che l’apprendimento tradizionale sfruttava solo l’emisfero sinistro, dove viene elaborato il linguaggio, e per rendere l’apprendimento più efficace bisogna coinvolgere anche l’emisfero destro e quel coinvolgimento si fa con la musica. In un certo senso la Suggestopedia “*ha un assetto altamente bimodale, in quanto propone di attivare le due modalità - l’M/DS e l’M/SN - in tandem*” (Danesi 1998: p. 80).

3.4.1. Aspetti linguistici

Lazanov non dà molta importanza alle strutture grammaticale quanto al vocabolario considerato fondamentale per l’apprendimento di una lingua straniera. Infatti, Lazanov sostiene che con il suo metodo si possono memorizzare fino a 2000 vocaboli in due mesi. Per questo motivo e sin dalle prime lezioni si presentano testi lunghi contenenti molti vocaboli che si ripetono e anche le principali strutture di grammatica, così l’apprendente si abitua e al vocabolario e all’uso delle diverse strutture grammaticali. Naturalmente per i testi lunghi si possono incontrare difficoltà nella comprensione, perciò Lazanov prevede che i vocaboli vengano spiegati nella lingua madre (Danesi, 1988).

La traduzione è considerata un aspetto molto importante per Lazanov, perché aiuta a comprendere i testi lunghi sin dalle prime lezioni, e dà all’apprendente il sentimento dell’ansia di non aver capito il testo e lo mette così, in condizioni migliori per l’apprendimento. Con la traduzione l’apprendente riesce anche a notare le differenze che ci sono nelle strutture linguistiche tra la lingua straniera e la sua lingua madre (Maggini, 2003).

3.4.2. Aspetti didattici

L'unità elaborata da Rupprecht Baur si divide in due parti, quella della "presentazione" del materiale linguistico, può durare da tre a quattro ore (Maggini, 2003), dove gli apprendenti si familiarizzano con il testo da studiare e ne memorizzano la maggior parte. La seconda parte è quella della "attivazione", nella quale vengono trattati gli argomenti grammaticali e può arrivare fino a dodici ore (Serra Borneto, 1989).

Secondo (Maggini, 2003), la presentazione si divide in diverse fasi: l'introduzione. L'insegnante crea un'atmosfera rilassante e inizia a presentare il testo da studiare, evocando negli apprendenti, in lingua straniera, le loro conoscenze riguardo all'argomento trattato.

Subito dopo viene la riproduzione. Con l'aiuto dell'insegnante, gli apprendenti cominciano a ripetere in coro il testo mimandolo collegando i gesti assieme alle parole.

La fase analitica o detta anche "concerto attivo", consiste nella distribuzione del testo scritto con la traduzione. L'insegnante lo rilegge ancora una volta, ma questa volta accompagnato dalla musica per stimolare e favorire la memorizzazione. Gli apprendenti possono confrontare le parole e le strutture della lingua straniera con quelle della loro proprio lingua.

Dopo di che viene la fase associativa o detta anche "concerto passivo", un tipo di "seduta spiritica" dove gli apprendenti sono invitati a rilassarsi su poltrone comode, occhi chiusi, e riascoltano il testo accompagnato di una musica barocca per favorire l'assorbimento inconscio della lingua (Danesi, 1988).

L'ultima fase è la fase di esercizi, dove l'insegnante parte dal testo analizzandolo e sfruttandolo come spunto per attività a gruppi o a coppia, per dare posto alla comunicazione libera tra gli apprendenti. Usando come stimolo cartelloni, poster

e preparando i materiali a seconda dei bisogni degli apprendenti, scegliendo sempre la musica adeguata ad ogni attività (Begotti, 2010)

Va detto che in tutte le fasi, l'insegnante deve mantenere un tono di voce sempre quello della conversazione, normale e rilassato, e non deve fare domande agli apprendenti a cui non possono rispondere usando il vocabolario appreso nel testo studiato (Maggini, 2003).

3.4.3. Osservazioni sulla Suggestopedia

L'inconveniente più relativo della Suggestopedia, è che trascura completamente la scrittura, e quindi non tutte le abilità vengono esercitate con equilibrio. Ma in ogni caso è un metodo piacevole e divertente per gli apprendenti che si trovano coinvolti in giochi divertenti e si sentono al loro agio con l'uso della musica e delle diverse tecniche di rilassamento.

È un metodo perfetto per le persone timide e ritrose, che si sentono tranquillizzate e si uniscono progressivamente al resto del gruppo.

Per l'insegnante, la Suggestopedia richiede una preparazione abbastanza impegnativa, è una vera sfida. Bisogna conoscere le tecniche di rilassamento, sapere dove e quando intervenire, avere buone nozioni musicali e ritmiche per potere sincronizzare il modo e il ritmo della lettura con la musica, e in fine avere una certa creatività per inventare giochi e attività che facilitano l'apprendimento linguistico. Anche se per lui, è sempre piacevole vedere i propri apprendenti usare rapidamente la lingua straniera.

È vero che con la Suggestopedia gli apprendenti riescono sin dall'inizio a comunicare con la lingua straniera, e ne fanno grandi progressi in tempi così brevi, ma va detto che bisogna continuare praticare la lingua perché ciò che s'impara velocemente, si dimentica velocemente.

3.5. La Programmazione Neurolinguistica (NLP)

Nella seconda metà degli anni Settanta, il matematico e psicologo americano Richard Bandler insieme al suo collega, il linguista John Grinder, sviluppano un approccio non dedicato specialmente all'apprendimento linguistico ma riguardo ogni tipo di processo educativo.

La Programmazione Neurolinguistica (*Neurolinguistic Programming o NLP*) non s'interessa specialmente all'apprendimento delle lingue ma ogni tipo di apprendimento traendo contributi dalla linguistica, dalla neurologia e dalla psicologia.



Richard Bandler

Secondo (Serra Bornetto, 1989), il nome della NLP, si sintetizzano i tre aspetti più importanti dell'approccio:

- **NEURO** (*neuro-*): significa che i comportamenti sono dovuti a un funzionamento neurologico;
- **LINGUISTIC** (*linguistico*): per indicare che i soggetti rappresentano ed esprimono i programmi in modelli linguistici verbali, paraverbali o non verbali.
- **PROGRAMMING** (*programmazione*): cioè organizzazione comportamentale attraverso tecniche ed esercizi specifici per conseguire uno scopo prefissato.

A prima vista sembra che la Programmazione Neurolinguistica non abbia portato nulla di nuovo poiché si basa sugli stessi principi degli altri metodi umanistico-affettivi, ma il suo contributo sta nell'elaborazione di nuovi materiali e tecniche articolate e ben strutturate. Circostanze create, come le definisce (Robbins, 2017), per permettere di sfruttare ogni singolo aspetto didattico, ogni stile d'apprendimento tramite diversi canali sensoriali (uditivo, visivo, cinestesico).

3.5.1. Aspetti linguistici e cognitivi

La Programmazione Neurologica definisce mini-comportamenti, tutti gli aspetti della comunicazione non verbali come il movimento degli occhi, il cambiamento del colore della pelle, la modificazione del respiro, ecc. quindi per l'individuo, nascono incomprensioni quando i diversi aspetti (verbali, non verbali e paraverbali) non sono in sintonia tra loro.

Nella comunicazione in generale, le persone privilegiano l'uso di un canale su un altro; questi canali che corrispondono principalmente alle modalità recettive: visiva, uditiva e cinestesica. Il canale fornisce un input delle informazioni che vengono immagazzinate e strutturate sotto forma di mappe che rappresentano le basi del comportamento (Robbins, 2020). Ciò si struttura secondo (Serra Borneto, 1989) in tre stadi:

- *Input*: che riguarda la raccolta dei dati;
- *Elaborazione*: consiste nel riordinamento delle informazioni in sequenze di schemi;
- *Output*: ch'è il comportamento manifestato.

Il canale scelto viene attivato a seconda della situazione in cui ci troviamo: in un concerto di musica, si attiva il canale uditivo; in una mostra, quello visivo; ma poi risulta che per ogni individuo risulta che ci siano preferenze nell'usare un canale piuttosto che un altro. Preferenze che si manifestano generalmente nelle

espressioni linguistiche che uno usa: chi privilegia il canale auditivo usa espressioni come *“suona male”*, *“è musica per me”*, ecc.; un tipo visivo invece, usa espressioni come *“è chiaro”*, *“non vedo”*, ecc.; per il cinestesico, le espressioni sono del tipo *“non afferro”*, *“mi tocca poco”*, ecc. (Cervone & Pervin, 2017).

Secondo (Bandler, 2009), ad ogni tipo di canale è associato un comportamento particolare:

- Il tipo visivo parla con voce alta e in modo rapido tenendo gli occhi verso l'alto come se stesse vedendo scorrere delle immagini. Scrive bene e ama leggere. È una persona ben organizzata, metodica, ordinata ed elegante. Trova difficoltà a memorizzare ordini verbali ma non per immagini.
- Il tipo auditivo volge gli occhi mentre parla, lo fa con voce chiara ed espressiva. Legge lentamente ma ad alta voce per farsi sentire. Impara ascoltando e di solito gli piace la musica e parlare al telefono.
- Il tipo cinestesico ha il tono di voce basso, parla con la testa inclinata come se stesse parlando al telefono. Apprende velocemente e quando legge, segue con il dito. Si muove lentamente e gli piace il contatto fisico.

Tenendo conto di queste particolarità delle diverse persone, la Programmazione Neurolinguistica tenta di mettere a disposizione degli insegnanti diversi metodi, materiali e strumenti vari e propri per consentire di individuare i diversi tipi di apprendente al fine di calibrare il tipo di lezione adeguato ad ogni tipo di profilo.

3.5.2. Aspetti didattici

Per la Programmazione Neurolinguistica, non solo l'apprendente ha un profilo preciso, ma anche l'insegnante, cioè possiamo avere un insegnante del tipo visivo, auditivo o anche cinestesico. Così, conoscendo se stesso, l'insegnante soddisfa le esigenze dell'apprendente durante la lezione che dovrebbe essere agevolata

secondo il tipo del profilo. In realtà le lezioni si fanno in maniera auditiva o visiva (l'insegnante parla e gli apprendenti ascoltano o tramite parole e schemi alla lavagna); cioè l'apprendente cinestesico è generalmente penalizzato.

È vero che spesso si favorisce una modalità su un'altra, come ad esempio per i bambini a cui piace giocare e muovere, si adotta la modalità cinestesica; per adulti invece, quella visiva. Quindi bisogna agevolare la lezione secondo la tipologia dell'apprendente che abbiamo. Ma senza dimenticare che è difficile che la lezione si faccia seguendo un'unica modalità, ma piuttosto su forma mista.

Va detto che il tipo e forma delle lezioni dipende dalla modalità scelta: una lezione visiva comprende materiale vario, schemi a colori presentati sulla lavagna, di solito luminosa o su schermi di computer o proiettore. L'insegnante è ben ordinato e si veste in modo molto curato. Mentre la lezione auditiva si basa per lo più sull'ascolto della voce sia quella dell'insegnante sia attraverso sussidi esterni (nastri o cassette o file audio). Si usano molto i racconti e i testi vengono letti ad alta voce. Per quanto riguarda la lezione cinestesica invece, è una lezione a gruppo, si fanno attività di movimento e in comune e l'insegnante deve essere molto flessibile.

Per le tecniche usate, non ci sono limiti, l'insegnante è libero di introdurre e scegliere le attività e le novità adattate al contesto (cioè al tipo del profilo e della modalità seguita).

3.5.3. Osservazioni sulla Programmazione Neurolinguistica

La Programmazione Neurolinguistica si è presentata dopo gli altri metodi e approcci, ciò le ha permesso di sfruttare le esperienze accumulate precedentemente e trovarne gli stimoli per migliorare l'insegnamento linguistico.

Prima, ogni metodo metteva in evidenza un aspetto particolare dell'insegnamento linguistico, ma la PNL prende in considerazione tutti gli aspetti cognitivi,

psicologici e didattici (sfruttando i tipi sensoriali), che erano prima staccati e il che non permetteva di raggiungere una massima efficacia.

La critica principale che la PNL ha avuto, sta appunto nel nome stesso, cioè “la programmazione”, tale termine incita una sorte di manipolazione meccanica dell'apprendente; anche se in realtà è usata a fin di bene e non risulta pericolosa e di dubbia validità morale.

3.6. L'approccio naturale

Il *Natural Approach* fu proposto come nuovo metodo da Tracy Terrell, un docente di spagnolo in California. Frutto della sua esperienza e dei una sintesi dei principi glottodidattici già elaborati (Terrell, 1977). Poi nel 1983, insieme a Stefen D. Krashen, pubblicano “*The Natural Approache: Language Acquisition in the Classroom*”, un libro composto da due parti: nella prima, Krashen espone in due saggi (Krashen, 1981, 1982) le basi teoriche; nella seconda parte, Terrell propone consigli pratici per il comportamento in classe. Il libro suscita grande fama e notevole interesse (Ricucci, 2015).

Terrell e Krashen sostengono che l'apprendimento di una lingua straniera deve seguire lo steso percorso dell'acquisizione della lingua madre: i bambini trascorrono un periodo silenzioso e dopo una certa età cominciano a parlare la lingua assorbita in modo naturale, accostando così l'approccio naturale al metodo diretto conosciuto nel secolo precedente, solo che il *Natural Approach* dà meno importanza alla produzione accurata delle frasi in lingua *target* (Richards & Rodgers, 2001).

Bisogna quindi sottoporre l'apprendente a un input comprensibile perché possa capire quello che ascolta fuori dell'aula, è in questo modo che si può parlare poi la lingua straniera infatti “... perché ci sia acquisizione è determinante la comprensione. Una lingua si acquisisce se si capisce ciò che si ascolta o si legge.

Questo è il fulcro di tutta la teoria dell'Approccio Naturale” (Pichiassi, 1999: p.169).

L'apprendimento linguistico secondo Krashen è influenzato da diversi fattori ambientali, sia esterni, sia interni all'apprendente. Questa sua teoria, secondo (Van Pattern & Williams, 2007), è la prima che mette in relazione un insieme di fenomeni nell'apprendimento delle lingue, che va dall'età al controverso ruolo dell'istruzione.

Il modello di Krashen rappresenta il ruolo della lingua madre nell'acquisizione di una lingua straniera secondo un approccio naturale attraverso meccanismi cognitivi innati (Pallotti, 1998).

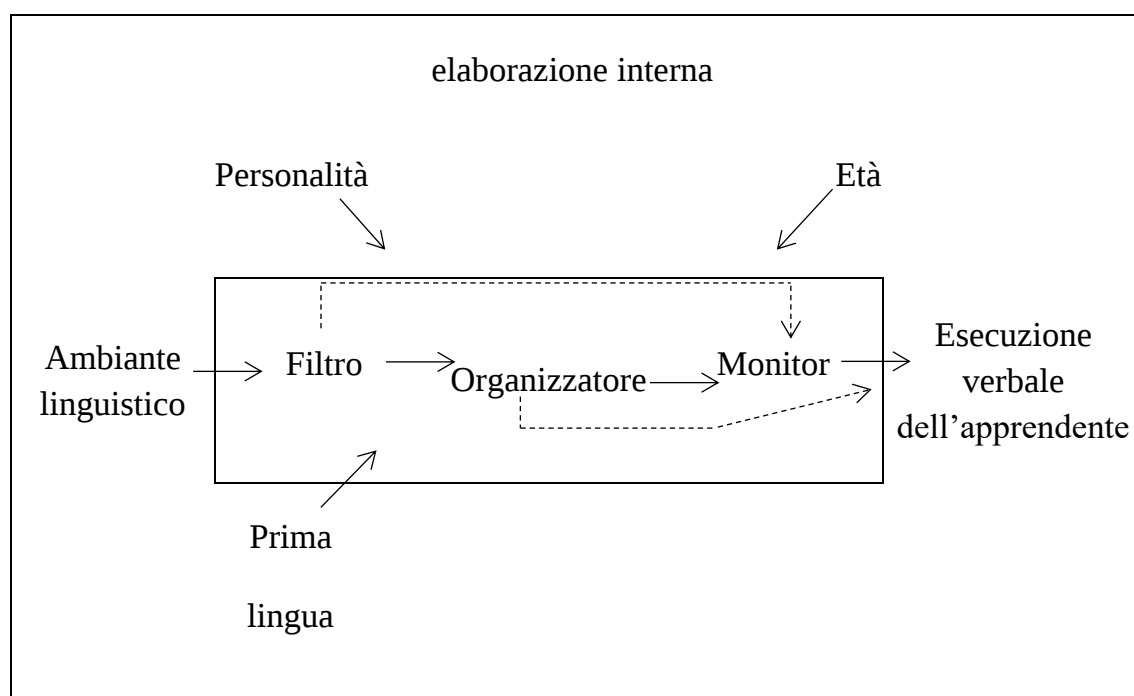


Fig. Modello di acquisizione linguistica di Krashen¹⁴

La concessione dell'acquisizione linguistica si basa su cinque ipotesi

¹⁴ Secondo la presentazione di Antonella Ferrari del 18 aprile 2007: "Apprendere l'italiano come seconda lingua". Disponibile su <https://slideplayer.it/slide/946195/>

- a. L'ipotesi dell'apprendimento/acquisizione
- b. L'ipotesi del monitor
- c. L'ipotesi dell'ordine naturale
- d. L'ipotesi dell'input¹⁵
- e. L'ipotesi del filtro affettivo.

3.6.1. L'ipotesi dell'apprendimento/acquisizione

Secondo Krashen, abbiamo due modi per apprendere una lingua: il primo, l'acquisizione, è un processo spontaneo e naturale; identico a come i bambini acquisiscono la lingua madre. Cioè un uso subconscio della lingua, concentrato sul contenuto e non sulla forma, un processo che non cessa con la pubertà ma rimane anche nell'adulto. Il secondo modo è l'apprendimento, un processo di studio cosciente della lingua, s'imparano le regole e quindi la forma della lingua e l'uso delle norme.

Secondo (Porcelli, 2013), la distinzione krasheniana è basilare per la teoria e la prassi della SLA¹⁶ e sottolinea che due processi sono indipendenti; e anche se c'è un rapporto tra i due, questo rapporto non è biunivoco, nel senso che si può passare dall'acquisizione all'apprendimento ma non il contrario. Quando un apprendente che conosce le regole parla, il suo discorso è frutto delle regole che ha studiato senza che l'acquisizione interferisca. Un'ipotesi, che secondo (Ricucci, 2015) è fortemente criticata da McLaughlin (1987), psicologo che si occupa dell'acquisizione della seconda lingua, il quale afferma che Krashen non dà una

¹⁵ "Input" indica quanto viene offerto e reso comprensibile all'allievo.

<https://www.italy.it/nozion/noziof.htm>

¹⁶ Second Language Acquisition, ossia l'acquisizione della seconda lingua (VanPatten & Williams, 2007), (Pallotti, 1998), (Ellis, 1994)

definizione chiara dell'acquisizione e dell'apprendimento, ma fa solo riferimento vago ai concetti "subconscio" e "coscio" (Pichiassi, 1999).

3.6.2. L'ipotesi del monitor

È un meccanismo di correzione e di controllo dell'output, cioè della produzione orale o scritta. La sua funzione è collocata sia all'apprendimento che all'acquisizione, anche se per quest'ultima, se la correzione viene dall'esterno ha uno scarso effetto. Come nel caso di un bambino, che anche corretto da un adulto, continua a fare lo stesso errore finché non scatta il meccanismo di autocorrezione. Per l'apprendimento invece, la correzione dall'esterno risulta più efficace verificare e modificare l'output finale secondo le regole grammaticali (Ricucci, 2015).

Secondo (Pichiassi, 1999), perché il controllo sia possibile, è necessario che si verifichino tre condizioni per chi parla o scrive:

- Avere tempo a sufficienza per pensare alle regole e applicarle.
- Fare più attenzione alla forma piuttosto che al contenuto, cioè pensare a "come dire" piuttosto che a "cosa dire".
- Avere una buona conoscenza delle regole linguistiche da adottare.

Bisogna sottolineare che il problema con questa ipotesi è la difficoltà di individuare l'origine della produzione linguistica, cioè se è frutto dell'acquisizione o dell'apprendimento. Perché una produzione sciolta non è necessariamente il frutto di un sistema acquisito, può essere il frutto di una regola appresa, ma assimilata bene e applicata poi, in modo naturale e spontaneo.

3.6.3. L'ipotesi dell'ordine naturale

Secondo questa teoria, le lingue sono apprese seguendo ordine e sequenze naturali, sia quella materna, sia straniera. Per quanto riguarda l'apprendimento, le regole si apprendono secondo un ordine prevedibile, a seconda della difficoltà e della frequenza d'uso. Ciò succede pure nel caso dell'acquisizione dove certe strutture sono acquisite prima di altre, come lo confermano ricerche condotte non solo sull'inglese ma anche sul russo e lo spagnolo (Porcelli, 2013).

Tale teoria ha suscitato un gran disaccordo dagli studiosi, che sostengono quest'ordine naturale, soprattutto per quanto riguarda l'acquisizione della seconda lingua, non è nient'altro che un effetto del transfert dalla propria lingua madre. Come lo sostiene McLaughlin (1987), partendo dal fatto che non esista un ordine naturale fisso, dal momento che un apprendete appena trovatosi di fronte ad aspetti complessi della lingua straniera, ricorre subito alla lingua madre per trovarne somiglianze sintattiche e morfologiche. Quindi appare logico che gli apprendenti la cui lingua madre contiene somiglianze nelle strutture con la lingua straniera non seguano lo stesso ordine di quelli con una lingua madre priva di tali somiglianze.

3.6.4. L'ipotesi dell'input

Secondo questa teoria, ci s'impara un linguaggio comprendendo i messaggi e ricevendo un input comprensibile *“passando dal livello a cui si trovano, i , al livello successivo $i+1$, seguendo un ordine naturale, comprendendo input $i+1$ ”* (Krashen, 1985: 2 cit. in Pichiassi, 1999: 172). Cioè l'acquisizione linguistica consiste nel comprendere un input di livello poco superiore a quello già acquisito fino a quell'ora.

La *input hypothesis* va nella direzione contraria della metodologia tradizionale, che presenta prima le strutture e poi si fanno esercitazioni relative fino ad arrivare alla

comunicazione fluente. Il presupposto è che si comprende il significato dei messaggi, l'acquisizione delle strutture ne emerge di seguito.

Secondo (Pichiassi, 1999), il *baby talk* e il *foreigner talk* sono prove che sostengono la *input hypothesis* (o la teoria dell'input comprensibile): il primo è il modo in cui gli adulti si rivolgono ai bambini usando una lingua più semplice che diventa poi più complessa. Il secondo è il modo in cui i parlanti nativi usano con gli stranieri, caratterizzato da rallentamenti, riformulazioni e tante semplificazioni.

Krashen, dunque, sottolinea l'importanza delle abilità recettive nell'acquisizione della lingua e afferma che perché l'*input* si trasformi in *intake*¹⁷, bisogna che sia:

- Autentico
- Significativo
- Comprensibile

Solo avendo questi tre requisiti, l'input può contenere la struttura di "i+1" (Ricucci, 2015).

3.6.5. L'ipotesi del filtro affettivo

Una condizione indispensabile per l'apprendimento della lingua straniera, è la disposizione emotiva dell'apprendente nei confronti dell'input. Un atteggiamento che si esprime attraverso tre variabili affettive: ansia, motivazione e buon livello di autostima.

Si parla di filtro affettivo attivo quando l'apprendente non è motivato, non ha fiducia in se stesso o è ansioso. In questo caso anche se l'apprendente comprende ciò che ascolta o legge, l'*input* non si trasforma in *intake*. Viceversa, un basso

¹⁷ "intake" quella parte dell'input che l'allievo dovrebbe aver acquisito alla fine di un'unità didattica
<https://www.ital5.it/nozion/noziof.htm>

livello di ansia, un apprendente coinvolto, interessato e una grande autostima abbassano il filtro affettivo facilitando il processo di acquisizione e permettendo all'input di trovare spazio di accoglienza e raggiunge il livello del dispositivo di acquisizione linguistica (LAD)¹⁸ (Krashen, 1994).

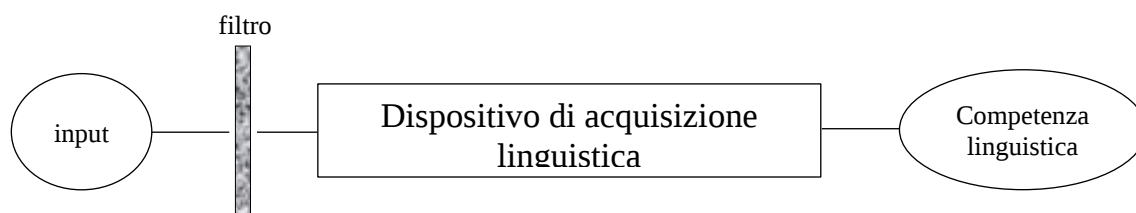


Fig. Schema del filtro affettivo (pichiassi, 1999: 173)

Tra gli obbiettivi didattici, accanto a prestare un input comprensibile, bisogna creare un clima che favorisca l'abbassamento del filtro. Così l'apprendente non si mette sulla difensiva ma si accosta ai messaggi autentici e significativi propostigli (Porcelli, 2013).

Va detto che Krashen differenzia tra l'acquisizione della L1 da parte dei bambini e l'acquisizione della L2, perché il filtro affettivo è qualcosa che i bambini non hanno, si matura con l'adolescenza e se gli adulti non apprendono con successo la lingua straniera, ciò è dovuto al rinforzamento del filtro affettivo.

¹⁸ LAD : LAD (Language Acquisition Device) è il modo in cui Chomsky ha denominato il meccanismo innato di acquisizione linguistica, caratteristica propria del homo loquens.

Considerando il meccanismo del LAD in chiave di psicologia evolutiva Bruner ritiene che esso sia insufficiente a spiegare l'acquisizione se non si considera anche il LASS, cioè il Language Acquisition Support System, costituito dall'aiuto che il bambino riceve da parte degli adulti e di altri bambini più grandi. Nell'insegnamento linguistico, il principale ruolo del docente sarebbe quello di gestire il LASS, costituito dalla sua azione didattica e dall'uso che egli fa dei sussidi, dei materiali vari, ecc.

Krashen ha ripreso l'ipotesi del LAD e ha elaborato una serie di ipotesi che spiegano come esso verrebbe attivato e, quindi, come procedere ad un insegnamento delle lingue secondo un approccio "naturale"
Da: <https://www.ital5.it/nozion/noziof.htm>

CAPITOLO QUARTO

La grammatica nella glottodidattica

“Non è forse possibile comunicare adeguatamente senza una vera correttezza grammaticale?”

(Titone, 1992: 45)

È così che Titone s’interroga ironicamente. In realtà, quella insinuata tra grammatica e comunicazione sarebbe per Titone una “falsa dicotomia” se l’obiettivo dell’insegnamento/apprendimento di una LS è, il raggiungimento da parte del discente della competenza comunicativa, appare chiaro che la grammatica non possa essere esclusa in quanto rappresenta una delle conoscenze (non certamente la sola) che concorrono a formare tale competenza.

4.1. La grammatica

Superato quindi il dilemma “grammatica sì/grammatica no” e approdati al non più rassicurante “grammatica come?”. Perché l’insegnamento della lingua straniera è sempre stato associato all’apprendimento della grammatica, che come termine è notoriamente polisemico.

4.1.1. tra teoria, descrizione e pedagogia

Il termine “grammatica” è per sua natura, ambiguo e polivalente, era collocato alle speculazioni metafisiche dei filosofi greci e ha acquisito poi, uno stato autonomo nell’epoca alessandrina dei Tolomei. “Grammatica” innanzitutto, non significa solo “teoria”, è tutto l’insieme delle conoscenze esplicite delle regole, e la capacità di usarle.

Nell'uso comune, si usa “grammatica” non solo per l'insieme delle norme ortografiche, fonetiche e morfosintattiche di una lingua, ma anche per un qualsiasi volume che ne racchiude e descrive quelle norme.

Inoltre, nel campo della linguistica generale, si può intendere con “grammatica”, i diversi studi della lingua secondo vari approcci teorici come la grammatica strutturale di Saussure o quella generativa di Chomsky (Fucks & Goffic, 1992).

In fine, si può usare il termine “grammatica” per esprimere la capacità d'uso della lingua stessa come dire “la sua grammatica è buona”, riferendosi alla capacità linguistica e comunicativa, cioè la competenza non solo di cosa dire e cosa non dire, ma anche a chi, quando, dove e in che modo dirlo (Hymes, 1979).

Nell'approccio comunicativo, il termine “grammatica” è associato non solo al sistema morfosintattico della lingua ma anche ai vari livelli che ne entrano in gioco per il suo uso, al livello fonologico, lessicale, grafemico, testuale; oltre alle competenze extra-, socio-, e pragma-linguistiche (Berruto, 1995), e con competenze, intendiamo:

- competenza linguistica: articolata nelle diverse competenze: fonologica, sintattica, semantica e testuale;
- competenza paralinguistica: riguarda fenomeni come l'intonazione, le pause di silenzio, ecc.
- competenza cinesica: riguarda la comunicazione gestuale e movimenti del corpo;
- competenza prossemica: riguarda l'uso delle posture, le distanze spaziali e interpersonali;
- competenza performativa: riguarda la capacità di agire mediante la lingua;

- competenza pragmatica: permette di adeguare l'enunciato secondo la situazione;
- competenza socio-culturale: la capacità di stabilire un legame tra varietà di lingua, le sue funzioni e il contesto extralinguistico;

È vero che l'importanza del ruolo della grammatica è stata messa in discussione da tanti esperti di didattica delle lingue moderne, ma la grammatica di cui parlavano è quella tradizionale non adeguata all'insegnamento/apprendimento della lingua straniera sulla scia del concetto di competenza comunicativa.

Nella didattica moderna, sono tanti che proclamano la centralità della grammatica nell'insegnamento/apprendimento sia della lingua madre, sia di quella straniera, evidenziando di più il suo ruolo nell'insegnamento di una lingua straniera da parte degli apprendenti adulti.

4.1.2. tra Linguistica e Pedagogia

Chomsky differenzia tra Grammatica Linguistica e Grammatica Pedagogica: la prima è quella la capacità del parlante nativo di capire qualsiasi frase arbitraria in occasioni determinate, la seconda è quella che gli permette di capire e produrre tali frasi. Questa distinzione lascia aperto il problema dell'uso della grammatica nell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera.

È vero che la grammatica linguistica permette all'insegnante di riflettere sulle strutture linguistiche e di chiarire i diversi aspetti della materia d'insegnamento, ma non gli fornisce indicazioni sulle modalità su come lo studente impara e comunica nella lingua straniera.

Quel compito è di chi si occupa di scrivere una grammatica pedagogica, prendendo in considerazione il profilo psicologico e pedagogico per l'organizzazione e la presentazione del materiale agli apprendenti.

Quindi, la grammatica pedagogica prende in considerazione i diversi fattori che possono influire sull'approccio da adottare nell'insegnamento e sui bisogni comunicativi prestabiliti del corso di lingua, come l'età, la maturità intellettuale, la durata e l'intensità del corso, e le varie differenze tra la lingua madre e la lingua straniera.

L'errore che gli insegnanti commettevano nel passato era quello di concentrarsi sul programma e ignorare lo scopo, considerato per molto irraggiungibile. Ora invece, agli apprendenti vengono offerti fin da subito, i mezzi per comunicare, e sono incoraggiati per usarli nei limiti delle loro possibilità espressive, immediatamente, frequentemente e con piacere.

Per esprimersi in modo corretto, gli apprendenti di una lingua straniera devono acquisire la nuova grammatica della lingua studiata come se fosse quella della loro lingua, e questo comporta a diverse scelte e decisioni: scelta di registro, di grado di intensità, l'uso di elementi lessicali, morfologici, distinzioni fonemiche, e rapporti particolari, tutto ciò deve essere chiarito dall'insegnante o dal libro di testo. Ma per poter prendere le decisioni corrette, gli apprendenti devono sentirsi implicati in situazioni comunicative reali, piuttosto che in esercizi superficiali.

L'interscambio comunicativo, la reazione e l'interazione tra gli apprendenti induce alla realizzazione dell'effetto di decisioni presi dal parlante. Questa libertà d'uso della lingua implica un apprendimento per analogia e per analisi, di processi di tipo induttivo o deduttivo, e permette agli apprendenti di acquisire il controllo del sistema nella sua grande pienezza e non dei singoli modelli isolati.

La pratica non deve assolutamente essere noiosa o senza significato, in qualche modo (magari con giochi o role-play, ecc.), l'insegnante deve trovare il modo che gli apprendenti si esercitino sui diversi tipi di combinazioni e relazioni strutturali fino ad acquisire la sicurezza e la fiducia nelle loro potenzialità espressive.

Dopo che le strutture saranno diventate mezzo di comunicazione, gli apprendenti interiorizzeranno un sistema di evoluzione espressiva e acquisiranno maggiori informazioni sulla lingua e quindi avranno bisogno di maggiori spiegazioni sul suo funzionamento mettendolo in confronto con il sistema della loro lingua madre, e tentando sempre di trovarne somiglianze e differenze tra le due lingue.

4.1.3. tra Analisi Contrastiva e Interlingua

Di solito, gli apprendenti, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento, tendono a trasferire le caratteristiche formali della lingua materna nella lingua straniera. Un fenomeno che secondo Feries (1945) e Lado (1957), esiste in ciascun individuo. Questo *trasfert* conduce all'interferenza tra la lingua madre e la lingua studiata; e per interferenza intendiamo i fenomeni dovuti dall'influenza negativa dell'apprendimento linguistico precedente su quello nuovo.

Lado sostiene che questa tendenza a trasferire aumenta a seconda delle differenze che esistono tra le strutture dei due sistemi linguistici: lingua madre (L1) e lingua d'arrivo (L2). Dove la (L1) può non corrispondere alla lingua nazionale (cioè quella *standard*) come il caso per i dialettografi, mentre la (L2), e per molti studiosi, bisogna distinguere tra interiorizzare una seconda lingua nel suo ambiente naturale, nel quale è la lingua madre della comunità, da quella lingue in contesto normale, che generalmente va chiamata (LS). Quindi, e per economicità, (L1) definisce qualsiasi lingua di partenza e (L2) definisce qualsiasi lingua di arrivo.

Per la tesi contrastiva, le difficoltà dell'apprendimento della L2 sono dovute alle divergenze tra le due lingue (cioè quella di partenza e quella di arrivo). Una tesi fortemente contrastata da, come Lado, distinguono tra interferenza, come fenomeno linguistico, e il *transfert* positivo della L1 come processo psicologico, considerato una costruzione creativa nell'apprendimento, attraverso il quale l'apprendente evita i vuoti di conoscenza di una L2 aggirando gli ostacoli e usando i propri mezzi linguistici.

Da un'altra parte, e dopo diverse ricerche nel campo dell'insegnamento/apprendimento della L2, come quelle di Corder (1967), e Selinker (1981) raccolte nel *"Error Analysis"* di Richards (1974) e anche Corder (1981), si afferma il concetto di "interlingua" spesso abbreviato con IL, un termine usato per definire la lingua dell'apprendente e che *"è un continuum di sistemi linguistici provvisori, personali, parziali che si creano nella mente di chi apprende una lingua. Si tratta di competenze caratterizzate dall'interferenza della lingua materna, che tuttavia si riduce progressivamente."* (Balboni, 1999: 55).

4.1.4. tra *Monitor* e materia di studio

Nell'insegnamento linguistico, s'incoraggia l'uso ottimale delle regole grammaticali attraverso il *Monitor* senza che sia un ostacolo per la comunicazione. L'apprendente a bisogno di tempo per arrivarci e per sapere quando ricorrere alle regole e applicarle. Un processo che può risultare inadeguato, soprattutto durante le conversazioni, dove l'apprendente corre due pericoli: o tende a rallentare e quindi esprimersi in uno stile esitante, o per evitare questo, tende a pianificare le proprie battute nel momento in cui il suo interlocutore sta parlando, e anche se ciò gli permette di accurare la sua produzione, interferisce con l'attenzione data a quello che l'interlocutore dice.

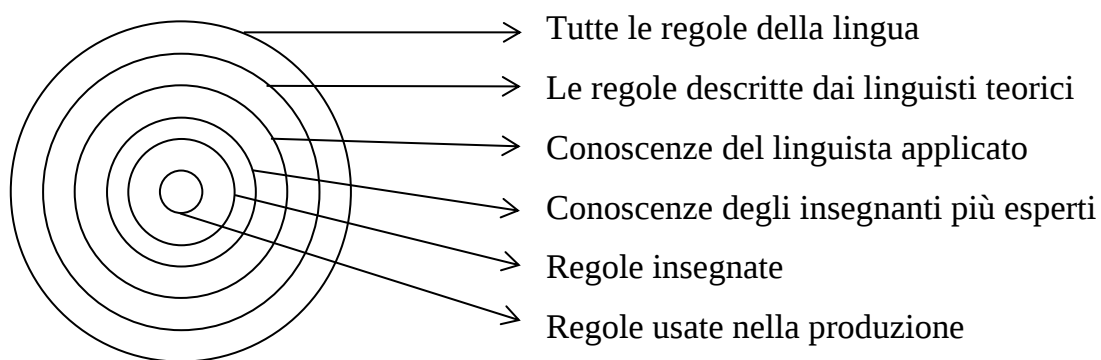
Una tale impresa può essere facile per alcuni apprendenti che riescono a gestire l'enunciazione usando un certo numero di regole consapevolmente, ma altri corrono il rischio di usare il *Monitor* anche in situazioni informali e quindi rischiano di rovinare l'efficacia della conversazione. Però è opportuno usarlo quando si ha a disposizione il tempo necessario come ad esempio nelle produzioni scritte e nei discorsi pianificati dove si concentra sulla forma e sulla correttezza dell'enunciato.

Ci sono persone anche, acquisendo la quasi totalità della grammatica di una seconda lingua, e pur avendo alcune lacune, riescono ad avere una produzione,

almeno scritta tanto accurata come quella di un nativo, eppure nelle loro produzioni libere non sorvegliate si notano lievi imperfezioni. Per questo che gli insegnanti non dovrebbero aspettare che i loro studenti si esprimano in modo impeccabile, almeno nelle produzioni libere e quindi non li devono torturare con le correzioni esplicite da causarli un blocco totale.

Lasciando da parte il discorso della differenza tra l'apprendimento e l'acquisizione, e quello del filtro affettivo, tutti elementi che influiscono sulla produzione spontanea dell'apprendente di una lingua seconda, bisogna sapere che per un uso efficace del *Monitor*, è necessario conoscere la regola da applicare.

Per facilitare la descrizione, usiamo diversi cerchi che rappresentano i diversi livelli di regole di una lingua, dal livello più ampio che contiene tutte le regole della lingua a quello più stretto che comprende le regole che l'apprendente della lingua usa nella sua produzione, e che rappresentano solo una parte da tutte le regole insegnate dai più esperti degli insegnanti.



Il discorso sulle regole da insegnare ci porta a parlare degli errori che vanno corretti. In altre parole, se ammettiamo che le regole devono essere apprendibili, portabili e ancora non acquisite, allora dobbiamo dire che gli errori che vanno corretti, sia presentando la forma corretta, sia attraverso la scoperta, sono quelli che riflettono le regole che gli apprendenti usano, cioè che fanno da *Monitor*.

Oltre a fare da *Monitor*, la grammatica come materia permette di studiare le forme della lingua e può persino dare luogo all'acquisizione quando la lingua usata come

mezzo d'istruzione è la lingua *target*. In questo caso gli apprendenti si "autoingannano" convincendosi che lo studio della grammatica è importante per l'acquisizione. In questo caso, l'insegnante spiegando in lingua *target* fornisce agli apprendenti un *input* adatto per l'acquisizione. Loro essendo concentrati sulla materia, abbassano il filtro e si concentrano su quello che l'insegnante gli dice (cioè il messaggio) e non su come glielo dice (cioè la lingua).

Risulta allora evidente che nella classe di lingua, se la lingua usata come mezzo d'istruzione è quella studiata, non solo la grammatica può fornire un *input* agli apprendenti, ma tutte le altre materie, basta che ci sia l'uso ripetuto della lingua *target*.

4.1.5. tra insegnamento deduttivo e induttivo

"Si tratta di una delle dicotomie fondamentali del dibattito psico-pedagogico di questo secolo, che ha visto il progressivo abbandono di approcci deduttivi come quello formalistico a favore di approcci induttivi.

Nella prassi glottodidattica questo passaggio si è evidenziato nel passaggio dall'insegnamento esplicito della grammatica alla riflessione sulla lingua, dall'uso di schemi compiuti a quello di schemi aperti."

(Balboni, 1999: 26)

Per le metodologie che privilegiano l'insegnamento esplicito delle regole, la riflessione sulle caratteristiche della lingua, ossia sulla grammatica, prende un percorso di tipo *top/down*, cioè dalla regola all'esemplificazione. Un percorso deduttivo che va dal generale al particolare che sollecita una presa di coscienza e risveglia la consapevolezza da parte degli apprendenti.

È vero che in tutti i metodi, è sempre presente il principio di analogia che Cardona definisce come “*tendenza a regolarizzare e uniformare i processi linguistici sulla base di un modello frequente*” (Cordona, 1989: 37); ma c’è un’altra grande impostazione nei metodi di tipo empiristico, che ritengono che l’apprendimento deve effettuarsi per induzione, cioè un apprendimento *bottom up* che va dal particolare al generale, dove si parte dall’osservazione per arrivare alla generalizzazione.

Le due impostazioni didattiche vanno in direzioni opposte: la prima presenta la regola e poi procedere dopo per deduzione agli esercizi; la seconda invece, parte dall’esercizio e poi arriva per induzione alla generalizzazione della regola.

Una “gara” tra due tipi d’insegnanti: uno cognitivista che basandosi sulla teoria chomskiana del LAD (*Language Acquisition Device*) afferma che non si può insegnare nulla ma si può solo creare condizioni nelle quali il linguaggio si possa svegliare nella mente; e uno comportamentista che vuole sviluppare l’apprendimento sottomettendolo a determinati stimoli tramite la ripetizione e il rinforzo.

Non bisogna negare che ogni apprendente possiede il proprio sistema linguistico, questo sistema di solito agisce su quello della lingua da apprendere, perciò è necessario che si escludano le spiegazioni e le riflessioni sulla regole, e vengano sostituite dagli stimoli per formare frasi secondo il principio di analogia. È compito dell’insegnante organizzare le attività, sia le lezioni sia le esercitazioni, secondo un programma strutturato, per guidare l’apprendente evitandogli eventuali errori.

4.2. Apprendimento e acquisizione della grammatica

Il discorso sull’insegnamento deduttivo o induttivo ci porta a parlare dell’interiorizzazione delle regole grammaticali, un argomento fortemente discusso da Krashen sostenendo che apprendimento e acquisizione sono due

modalità che non possono interagire tra di loro. Secondo Krashen, bisogna sapere quando la grammatica agisce come *Monitor*, cioè quando è necessario attivarlo.

Per l'apprendente di lingua, l'uso consapevole delle regole, ossia l'attivazione efficace del *Monitor* prende tempo e può interferire sulla comunicazione, soprattutto quella orale dove non si ha abbastanza tempo a disposizione. Si può ricorrere alla pianificazione del discorso, ma può avere rischi di interazione.

La conoscenza quindi di un elemento non permette il suo uso nella produzione spontanea da parte di chi parla, ma dipende dalla sua acquisizione. In quel caso, o si tratta di un uso eccessivo del *Monitor* o di un filtro affettivo tanto forte da impedire l'acquisizione.

Krashen distingue tra due modalità di interiorizzazione delle regole grammaticali: apprendimento e acquisizione. La prima è un processo di interiorizzazione consapevole delle regole che conduce ad avere una produzione controllata dalle stesse necessarie regole, la seconda invece è un processo naturale e spontaneo che conduce a preoccuparsi sul contenuto del messaggio e non della sua forma.

L'interiorizzazione avvenuta tramite un apprendimento induttivo assomiglia vagamente all'acquisizione, anche se non essere esposti all'*input* prima dell'esposizione delle regole non è lo stesso come un'acquisizione linguistica subconscia. Ma non è da giudicare quale metodo sia buono e quale no, perché ci sono regole che sono meglio interiorizzate seguendo il primo approccio, e altre invece seguendo il secondo approccio. Senza dimenticare le differenze individuali dei singoli individui: c'è chi preferisce le regole prima e c'è chi la vuole scoprire.

Alla fine, i due approcci, sia deduttivo sia induttivo, sono due forme di apprendimento, perché il fatto di applicare le regole e generalizzarle non offre un *input* necessario per un'acquisizione della lingua, dal momento che in tutti e due i processi l'obiettivo non è il contenuto del messaggio ma la sua forma. Una tale

distinzione permette per lo più di riflettere sui criteri che si debbano seguire nell'organizzazione del materiale didattico.

4.3. La grammatica comunicativa

Austin (1965) e Searle (1969) furono i primi a fare notare il valore di azione nello studio del linguaggio. Infatti, nel 1955 e nelle sue lezioni che teneva a Harvard, Austin propose la categorizzazione filosofica del verbo come azione, individuando una serie di verbi che chiamò “verbi performativi”, cioè quei verbi che hanno un valore esecutivo come “ordinare”, “battezzare”, “nominare”, “vietare”, ecc.

Negli ultimi vent'anni, la glottodidattica deriva dalla sociolinguistica un processo contrapposto al concetto della “competenza linguistica”: è quello della “competenza comunicativa”. Un concetto che Hymes (1971) usa per definire il comportamento psicologico, sociale e culturale nei confronti delle regole nel processo dell'apprendimento linguistico, e non solo quello sistematico studiato dalla linguistica generale. Come lo sottolinea Halliday nell'*Explorations in the Functions of Language* (1973) e nel *Cohesion in English* (1976), dove parla della dimensione sociale del linguaggio enucleando tre tipi di funzioni:

- **ideazionale**: prima della creazione del messaggio,
- **interpersonale**: governa l'interazione,
- **testuale**: organizzazione del discorso.

Altri linguisti hanno contribuito a tali ricerche linguistiche, come Fillmore (1968), evidenziando il legame tra aspetti pragmatici e grammaticali del linguaggio. Una mediazione verso la quale anche linguisti francesi ne mostrano l'interesse, come nelle teorie di Culioli, Dubois e che Galisson e Coste definiscono come il fatto di realizzare tra due interlocutori, uno scambio linguistico in un determinato contesto (Galisson e Coste, 1976).

I cambiamenti nel campo delle ricerche glottodidattiche da una parte, e la convergenza d'interessi al riguardo dello studio della grammatica come strumento di comunicazione dall'altra parte, hanno condotto ad una insoddisfazione nella didattica delle lingue nei vari metodi a approcci tradizionali, dando via ad un mutamento dei campi degli studi linguistici, da quello che riguardava la dimensione sociale del linguaggio a quello dei materiali scritti per l'insegnamento delle lingue. Perché puntando sull'impostazione comunicativa, si è trascurata la coscienza linguistica.

La polemica sulla presentazione esplicita della grammatica tra i diversi metodi e approcci del passato si è estesa anche alle metodologie recenti: infatti, negli ultimi vent'anni, si parla tantissimo sulla grammatica implicita o esplicita, ossia sull'insegnamento deduttivo o induttivo, il punto di divergenza principale tra le diverse impostazioni dei vari metodi come lo sottolinea Balboni:

“Si tratta di una delle dicotomie fondamentali del dibattito psico-pedagogico di questo secolo, che ha visto il progressivo abbandono di approcci deduttivi come quello formalistico a favore di approcci induttivi.

Nella prassi glottodidattica questo passaggio si è evidenziato nel passaggio dall'insegnamento esplicito della grammatica alla riflessione sulla lingua, dall'uso di schemi compiuti a quello di schemi aperti.”

(Balboni, 1999: 26)

Anche per quelli che vedono la necessità dell'esplicitazione della grammatica, scelgono di adoperare una strategia di tipo deduttivo e induttivo guidato, perché nel processo d'insegnamento/apprendimento di una lingua, la spiegazione o segue l'osservazione o la precede. Ma a differenza delle procedure induttive, l'insegnante

guida gli apprendenti alla scoperta, tramite la formulazione delle ipotesi che dopo essersi verificate, si scartano e si accettano.

4.4. La grammatica nell'insegnamento linguistico

La questione dell'importanza attribuita all'insegnamento della grammatica e la sua conoscenza risale a diversi millenni e segue il mutamento delle circostanze determinanti delle rivoluzioni nel campo della didattica delle lingue (Kelly, 1969).

Infatti, durante il percorso della storia dell'insegnamento delle lingue, osserviamo che i metodi e gli approcci si avvicinano secondo il peso che attribuiscono alla prestazione delle regole grammaticali. Risulta chiaro che ogni rivoluzione nella metodologia dell'insegnamento linguistico ha la propria visione della grammatica nell'apprendimento, ciò ha fatto sì che l'ago della bilancia oscilla tra due estremi secondo il peso assegnato alla grammatica nei diversi metodi e approcci.

La grammatica assume o il ruolo di protagonista, per i metodi e gli approcci dove l'esplicazione delle regole è ritenuta fondamentale, come ad esempio nel metodo grammaticale-traduttivo, o il ruolo di serva muta di scena, per i metodi e gli approcci che non ne vedono la necessità delle spiegazioni grammaticali, come negli approcci di tipo empirista.

Per il metodo audio-orale, le attività sono di tipo manipolativo-ripetitivo, soprattutto quelle proposte ai principianti. Attività che formano le abitudini senso-motorie nella lingua straniera usando gli esercizi chiamati *drills* per permettere agli apprendenti di acquisire le strutture in modo automatico senza dargli nessuna spiegazione prescrittiva delle strutture esercitate.

tenendo conto che non si può fare a meno dell'analogia, definita da Cardona come *"tendenza a regolarizzare e uniformare i processi linguistici sulla base di un modello più frequente"* (Cardona, 1988), risulta evidente che i diversi metodi e approcci hanno una visione diversa al processo di induzione: per le metodologie

tradizionali l'apprendimento linguistico avviene per deduzione, cioè tramite un processo verticale discendente che va dal generale al particolare (dalla regola all'esempio); per le metodologie empiristiche invece, l'apprendimento avviene per induzione, cioè tramite un processo ascendente che va dal particolare al generale (dall'esempio alla regola).

In altre parole, con la bipolarità deduzione-induzione, intendiamo che nel primo processo la formulazione delle regole precede gli esempi e ovviamente anche gli esercizi, mentre nel secondo la pratica precede la formulazione delle regole esplicite.

In una lezione di tipo audio-orale, le attività di ripetizione o sostituzione di elementi lessicale permettono agli apprendenti di focalizzarsi sulla forma e non sulla struttura tramite la memorizzazione. Tutto ciò nello scopo di evitare qualsiasi rischio di pensare nella propria lingua e quindi fare un'attività metalinguistica sul funzionamento della lingua.

La padronanza di una lingua passa per forza dall'apprendimento dei meccanismi cognitivi, comportamentali e relazionali, permettendo all'apprendente di costruire i discorsi e di capire dagli altri quello che può ricevere sia oralmente sia allo scritto. Da questo fatto, l'insegnante di lingua è sottoposto a tale condizione. Si potrebbe, invece, che l'insegnamento tradizionale nasconda le altre dimensioni della lingua, tale l'aspetto pragmatico, la comprensione dei sensi, l'espressione orale e scritta, ecc. al profitto della sola grammatica. Questa focalizzazione quasi esclusiva sull'aspetto grammaticale della lingua non può condurre ad un apprendimento utile, perché padroneggiare una lingua non si limita alla sola padronanza della grammatica.

Nella pratica pedagogica, il *“cosa insegnare”* è, a volte, un problema perché esiste una grande confusione tra l'insegnamento della lingua e l'insegnamento della grammatica. Nell'insegnamento tradizionale, il primato era riservato alla grammatica, alla descrizione del sistema stesso. Si considerava che la grammatica

fosse la lingua. Mentre la nozione di “*grammatica*” porta solo allo studio, alla conoscenza riflessiva delle regolarità, delle regole o norme caratterizzanti di una lingua.

Si nota in certi comportamenti pedagogici che l’aspetto procedurale della lezione è un puro calco, più spesso, sulla metodologia del libro di grammatica classica. Ma bisogna ammettere che questo libro rimane sempre un riferimento e un appoggio all’apprendimento riservato piuttosto ad autodidattici, più che ad apprendenti, in situazione di apprendimento di una lingua, in presenza di un insegnante. In altri termini, il libro di grammatica classica non presenta una lezione ma un insieme di regole di uso punteggiate da esempi. In fatti, questo libro è utile da essere consultato, se si ha bisogno, ma non sempre considerato come modello pedagogico.

L’unica funzione metalinguistica del linguaggio non basta per costruire una competenza di comunicazione che può fare dell’apprendente una persona capace di formulare discorsi in situazioni concrete. Conoscere le regole di grammatica senza saper comunicare vuol dire che l’apprendente possiede la competenza grammaticale senza possedere la competenza comunicativa.

Dal punto di vista strettamente didattico, possiamo chiamare grammatica: Il risultato dell’attività euristica che permette all’apprendente di costruirsi una rappresentazione metalinguistica organizzata della lingua che apprende.¹⁹

Tuttavia, come la parola grammatica può prendere ancora altri significati (manuale o disciplina scolare, regole prescrittive, modelli metalinguistici, ecc.), è il contesto

¹⁹**euristico** agg. [der. del gr. εὐρίσκω «trovare, scoprire»] (pl. m. -ci). – Nel linguaggio scient., detto di ipotesi che viene assunta precipuamente come idea direttrice nella ricerca dei fatti, e del metodo stesso di ricerca così condotta: *mezzo e.*, in senso lato, mezzo di ricerca. In partic., in matematica, *procedimento e.*, qualsiasi procedimento non rigoroso (a carattere approssimativo, intuitivo, analogico, ecc.) che consente di prevedere o rendere plausibile un risultato, il quale in un secondo tempo dovrà essere controllato e convalidato per via rigorosa. (Treccani.it)

che designa il senso usato. Si può parlare di grammatica “*normativa*” o “*tradizionale*”, di una grammatica “*interiorizzata*”, cioè, quella che abbiamo tutti in modo naturale, quella che H. Besse e R. Porquier (1991) definiscono come “*quella che non se la può evitare quando si fa uso appropriato della lingua*”.

Dato che consideriamo una concezione della grammatica che suppone approcci pedagogici in ITALS (Italiano Lingua Straniera) mirando un’azione cooperativa, bisogna che le modalità d’apprendimento siano integrate. L’approccio comunicativo ci porta una nuova concezione metodologica centrata sull’apprendente, ciò che dimostra “*un’assenza di rigidità e una flessibilità della progressione*” (Tagliante, 1994). In oltre, abbiamo guardato il processo d’apprendimento e i bisogni espressi dall’apprendente, realizzando che non bisogna trascurare le conoscenze anteriori. In questi ultimi anni, abbiamo potuto vedere un interesse per l’apprendimento di una competenza comunicativa la quale componenti variano a seconda dell’autore.

Tagliante propone un’analisi sotto forma di quattro elementi: linguistica, sociolinguistica, discorsiva o enunciativa e strategica. Questa comprende le strategie verbali e non verbali che l’apprendente usa per far fronte alle difficoltà nella padronanza della lingua o per rendere più efficace il suo discorso. Questo dimostra non solo la complessità della nozione della competenza comunicativa ma che l’apprendimento di una lingua è anche un processo attivo al quale “*l’individuo non solo pratica, ma ne è l’attore principale*” (Tagliante, 1994).

4.4.1. I tipi di grammatica

Secondo la concezione che se la fa della grammatica, di qualsiasi lingua, si può distinguere vari tipi di concetti:

- *La grammatica normativa*: Si tratta dell’insieme delle regole e delle eccezioni d’uso, rispondenti alla norma, iscritte nei manuali di grammatica e che sono conforme all’uso concordato da questi manuali di referenza e

dettate dalle pratiche quotidiane dell'insegnamento. L'uso di queste regole e delle loro eccezioni considera come errata ogni forma deviante da quelle predefinite. Tuttavia, succede che qualche locutorio abbia rincorso, per economizzare parole, per comportamenti sociali o fluidità orale, a registri di lingua familiare e a divari sintattici, lessicali o ortografici, senza commettere errori al riguardo della norma.

- *La grammatica interiorizzata*: È la grammatica assimilata da un locutore e che impiega sistematicamente quando produce un messaggio orale o scritto. Questa grammatica permette anche di decodificare il senso denotato o connotato di ogni tipo di discorso che riceve. Corrisponde a quello che Chomsky chiama non “grammatica” ma “competenze del soggetto parlante”.
- *La grammatica descrittiva*: Questa grammatica s'interessa alla descrizione della metodologia e della sintassi di una lingua. La discrezione risponde a un metodo d'identificazione, di categorizzazione delle unità della lingua. Questa grammatica descrive la struttura di ogni enunciato e dell'aspetto funzionale di ogni elemento nel contesto globale.
- *La grammatica pedagogica*: Questa grammatica è formata dall'insieme delle regole insegnate ad apprendenti in situazione d'apprendimento. Non fa oggetto di descrizione da parte da linguisti ma piuttosto da pedagoghi. Il ruolo dell'autore di una grammatica pedagogica è quello di fornire all'apprendente un quadro teorico e pratico di definizioni, di schemi e di esercizi accessibili, permettendogli di capire e padroneggiare il funzionamento della lingua in questione.
- *La grammatica d'apprendimento*: In questa prospettiva, si tratta del sapere grammaticale teorico o pratico, capitalizzato da un apprendente a una fase qualunque del suo apprendimento. Dal punto di vista pedagogico, si distinguono due pratiche grammaticali:

- La grammatica implicita (o intuitiva): Secondo il dizionario di Glottodidattica: *“Intendiamo con grammatica implicita la competenza grammaticale di un locutore”*. Questa grammatica mira a dare agli apprendenti la padronanza di un funzionamento grammaticale (variazioni morfosintattiche). Ma non raccomanda la spiegazione di nessuna regola ed elimina il metalinguaggio, si appoggia solo su una manipolazione, più o meno, sistematica d'enunciati e di forme. L'apprendente non entra in contatto con le regole ma solo con i modelli di frasi che imiterà, in questo caso, non c'è teoria ma solo esercizi detti strutturali. Quest'approccio non sostiene il fare la grammatica ma piuttosto il praticare la grammatica.
- La grammatica esplicita (o riflessiva o deduttiva): Per il Dizionario di Glottodidattica: *“È fondata sull'esporre e spiegare le regole dall'insegnante, seguite dall'applicazione cosciente degli apprendenti”*. Si capisce che l'apprendente ha bisogno, per avere accesso alla comprensione e alla produzione scritta, di avere accesso a una grammatica cosciente, cioè, alla spiegazione delle regole.

4.4.2. Le tappe dell'insegnamento della grammatica

Il metodo d'insegnamento “per modello”, applicato negli anni 80, per le lingue straniere, e che consiste a proporre all'apprendente esercizi strutturali, battuti partendo da un modello di struttura “corretta”, risulta inefficace sul piano dell'apprendimento.

Le frasi proposte avevano un legame sintattico-semanticamente solo al livello della similitudine della struttura da insegnare, poi da riprodurre in modo meccanico, sugli enunciati successivi. La preoccupazione di questa grammatica detta

“generativa e trasformativa”, iniziata da Chomsky, è basata su l’aspetto morfosintattico della lingua, rivelava in un primo tempo la regola d’uso sotto forma di modello, prima di trattare la difficoltà; poi sottometteva l’apprendente a un condizionamento pavloviano del riflesso condizionale a una forma di strutture “clonata” da questo modello.

Questo metodo detto “deduttivo”²⁰ che parte dalla regola, dalla generalità per portare al caso particolare, non permette all’apprendente di farsi la propria formulazione della regola di grammatica. Però focalizza l’attenzione unicamente sulla struttura limitata della frase (la frase semplice, la frase complessa, le concordanze, gli accordi, il plurale,...), ma accordava poca importanza a un quadro più globale che è la grammatica del testo, oppure la grammatica detta del discorso.

4.4.3. I livelli di grammatica:

- **Il livello di locuzione (frasale):**

La pratica pedagogica ha, per tanto, considerato la grammatica di locuzione come principale fonte d’ispirazione degli esercizi. Le principali obiezioni che si può formulare al riguardo di questa pedagogia, è prima di tutto il fatto che si metteva l’apprendente in una posizione che lo costringeva a reagire e non a riflettere e poi agire. Rispondeva al riflesso pavloviano dello stimolo dell’esempio. Quindi, il Generativismo²¹ ha proposto all’apprendente un metodo su frasi numerate che non presentano tra di loro nessun legame semantico.

Bisognava al trattamento locale del fatto linguistico. Lo strutturalismo (*Chomsky e Halley*) era la fonte d’ispirazione di questa grammatica generativa. In fine, questa corrente della linguistica degli anni 40 era destinata inizialmente a descrivere le

²⁰Il metodo deduttivo designa un insegnamento della grammatica che va dalle regole agli esempi. Gli esercizi d’applicazione corrispondono ad una frase deduttiva dell’apprendimento della grammatica.

²¹Generativismo: Teoria linguistica che concepisce la grammatica (grammatica generativa) come un insieme finito di regole in grado di generare tutte le infinite frasi di una lingua che abbiano carattere di grammaticalità.

lingue naturali asiatiche nella loro struttura, evacuando il loro aspetto semantico; dove l'esempio strutturalmente plausibile ma semanticamente inconcepibile (Soggetto + Verbo + Complemento) "Il ragazzo mangia la mela -o- la mela mangia il ragazzo".

- **Il livello testuale :**

Consiste a proporre all'apprendente un fatto di lingua nel contesto, cioè in un testo da sfruttare pedagogicamente. Questo metodo permette di individuare il fatto della lingua da studiare nel suo contesto globale. Il supporto scelto deve contenere il punto (o i punti) della lingua d'arrivo come tratti pertinenti. L'esercizio va progettato a partire da un testo che considera:

- a- L'enunciato: (chi parla a chi, gli indici di persona, il registro di lingua,...).
- b- Le scelte sintattiche: (i tempi, i qualificanti, gli accordi,...)
- c- Il tema del discorso: argomentazione, narrazione, spiegazione, descrizione, ...)
- d- La progressione tematica: (la coerenza testuale, la strategia discorsiva, l'obiettivo dell'autore, ...)

Quest'approccio permette dunque di identificare il fatto grammaticale studiato, di individuarlo nel contesto e d'iscriverlo nella grammatica semantica che può permettere all'apprendente di tirare conclusioni e capire le scelte fatte dall'autore del testo.

Quello che bisogna per necessità rilevare, è il fatto di non rimanere alla fase dello studio di una lingua per sé, perché è difficile imparare il funzionamento di questa lingua se si propone solo attività nelle quali il linguaggio risulta minimo, o l'unico ruolo del metalinguaggio sarebbe quello di spiegare il funzionamento di questo linguaggio. La grammatica non deve né costituire una fine in sé, né una

competenza terminale, ma un mezzo per giungere ad altre competenze (letture, produzione, comunicazione).

Lo studio di una lingua si deve appoggiare sugli atteggiamenti di curiosità e di ricerca, totalmente opposti agli atteggiamenti dogmatici, troppo spesso di regole basate sulla formulazione di ipotesi, la loro verifica e la costruzione del ragionamento di concettualizzazione. La pedagogia che accompagnava la grammatica era del tipo “*trasmissiva*”.

L’insegnante, che saprebbe tutto, veniva in classe per “*insegnare*” o eseguire, a senso unico, un trasferimento del sapere verso un “*allievo*”, che ignorerebbe tutto. Eseguiva quello che giudicava buono da insegnare, senza preoccuparsi delle condizioni dell’apprendimento, dell’efficienza e a volte anche dell’utilità di quello che proponeva. A difetto di un quadro d’orientamento e di formazione teorica, questo tipo di metodologia rischia ancora di affermarsi nelle classi di lingua.

Ma grazie alle nuove tecnologie e all’apporto dei nuovi metodi, dove tutte le attività si devono iscrivere a una pianificazione pedagogica, l’apprendente può lui stesso andare a cercare l’informazione e perché no, a superare l’insegnante nella costruzione del sapere e del saper fare.

Lo svelare della regola si deve fare alla fine del percorso, cioè all’esito dell’attività che deve iniziare con una situazione problema. Passando da una situazione ricerca e arrivando a una situazione soluzione-risposta. In altri termini, l’apprendimento deve essere condotto dalla difficoltà verso il concetto e non dal concetto verso la difficoltà. Questa procedura è detta “*induttiva*”²², cioè dalla particolarità alla generalità e la regola che prevede l’uso.

²² Il metodo deduttivo designa un insegnamento della grammatica che va dall’esempio alle regole, come quando l’insegnante chiede agli apprendenti di scoprire le regole a partire da una serie di frasi.

4.4.4. La scelta della grammatica di testo:

La scelta pedagogica della grammatica di testo permette al progettista dell'esercizio di trattare il fatto linguistico (lessico, grammatica, ortografia) di una maniera integrativa e globale, perché tutti gli aspetti del testo saranno presi in considerazione (le differenti progressioni, il lessico, il senso, gli argomenti, la disposizione della pagina, la punteggiatura, i registri di lingua, la situazione e l'intensione comunicativa,...) perché si tratta di fare una grammatica in contesto, mentre la sintassi di frase "decontestualizza" il fatto grammaticale.

Considerando che i multipli sistemi di un testo progrediscono simultaneamente, saranno messi in interazione sintattica verticale e orizzontale: (sistema verbale, i tempi, gli articolatori, gli accordi, le riprese grammaticali, il genere, il numero,...)

4.5. L'insegnamento comunicativo dell'italiano LS

È da notare che la corrente comunicativa predomina nell'aria della didattica delle lingue straniere. Le indicazioni che la caratterizzano tendono a mettere l'apprendente nel centro delle attività insegnamento/apprendimento della lingua straniera.

Così, in modo generale, si definiscono i contenuti d'apprendimento che corrispondono ai bisogni linguistici degli apprendenti. In oltre, l'apprendimento della lingua straniera deve contribuire allo sviluppo globale dell'apprendente. È per questa ragione che il tipo d'insegnamento da privilegiare tiene conto dell'età degli apprendenti, delle particolarità del loro sviluppo cognitivo e affettivo, e così dei loro differenti tipi d'apprendimento.

L'insegnante avrà dunque come compito menare l'apprendente, non solo per acquisire un sapere linguistico, ma anche un saper fare e un saper essere che gli permetterebbero di comunicare in situazioni concrete e varie che corrispondono

alla sua età. Da questo fatto, Tagliante dice che “... *L'insegnante partecipa a questa riflessione perché il suo ruolo è guidare l'apprendente verso la scoperta*”. (Tagliante,1994)

4.5.1. I fondamenti comunicativi:

In ciò che verrà, ne parleremo dei fondamenti degli approcci comunicativi, permettendo di assicurare una buona acquisizione della lingua italiana per i nostri apprendenti:

*Per esempio, la creazione di un'atmosfera favorevole all'apprendimento dell'italiano. È importante creare nella classe di lingua un'atmosfera adatta all'apprendimento dell'italiano.

* La creazione di un ambiente rassicurante. È importante creare un clima di fiducia et di *relax*. È compito dell'insegnante creare e mantenere tale clima, affinché gli apprendenti considerino l'apprendimento della lingua straniera come un'avventura interessante e motivante.

È per ciò che si deve scegliere i temi e le attività d'apprendimento, e privilegiare certi tipi d'interazione.

* In fine, la creazione di un'atmosfera d'apprendimento in Italiano Lingua Straniera. È preferibile che le lezioni si tengano in classi riservate a questo scopo. L'insegnante può così creare un'atmosfera favorevole decorando ad esempio la classe con cartelli scritti in italiano, o esponendo lavori fatti in italiano, o ponendoci una scelta di libri o riviste, ecc. una tale atmosfera incoraggerà l'apprendente ad usare più spontaneamente l'italiano nelle interazioni normali della classe e nelle attività d'apprendimento.

Normalmente, è da notare che l'insegnante deve usare l'italiano il più possibile nelle relazioni con gli apprendenti, per mostrargli l'efficacia della lingua straniera come mezzo di comunicazione.

Durante la lezione, è possibile esporre all'apprendente un contenuto di lezione usando un contesto significante. L'insegnante si limita, in primo luogo, a enunciati simili a quelli già menzionati per passare poi ad un uso più esteso dell'italiano, a fare sì che l'apprendente s'abitu progressivamente ad avere un contatto sempre più grande con l'italiano.

Così, e usando l'italiano al massimo durante la lezione di lingua straniera, e persino al di fuori dell'aula, l'insegnante implica l'apprendente nelle sue interazioni di lingua che potrebbero costruire e formare delle esperienze di comunicazioni autentiche.

4.5.2. La pratica comunicativa:

Secondo i principi dell'approccio comunicativo, è comunicando che s'impara a comunicare. L'idea sarebbe portare l'apprendente a vivere, in italiano, situazioni di comunicazione autentiche e varie. Anche se tale ideale risulta al quanto difficile da raggiungere in un contesto scolastico, l'insegnante si deve tuttavia basare su queste situazioni reali per orientare il suo insegnamento.

Risulta al quanto evidente che si devono evitare gli esercizi vuoti di senso, dove gli elementi linguistici sono ripetuti o manipolati in modo meccanico, o al di fuori di ogni contesto significativo. Tali esercizi sembrano avere un ruolo molto limitato nell'apprendimento della lingua e possono anche nuocere alla motivazione dei giovani apprendenti.

Così ci conviene proporre all'apprendente attività che lo spingerebbero ad usare la lingua straniera per gli stessi fini che la sua lingua materna, cioè, per scambiare informazioni, per eseguire un compito, per esprimere sentimenti e bisogni, per divertirsi, discutere, ecc. Tali attività di comunicazione possono essere proposte, anche se l'apprendente è all'inizio dell'apprendimento della lingua straniera, a patto che siano adattate al suo livello di conoscenza d'italiano e al suo sviluppo cognitivo e affettivo.

In oltre, possiamo fare in classe, attraverso diversi tipi di simulazioni di *role-play*, attività di comunicazione simili a quelle che l'apprendente potrebbe incontrare fuori della classe.

In fine, durante tutte queste attività, è importante abituare gli apprendenti ad adoperare un comportamento compatibile con l'attività in corso. Così, e secondo le circostanze, l'apprendente sarà incoraggiato.

4.5. 3. Le varietà dei compiti comunicativi:

È vietato agli apprendenti rimanere *ricettivi* e mettersi solo in uno stato di attività mentale, ma bisogna ancora che l'insegnante sappia guidarli correttamente. L'insegnante non è il centro del mondo e l'apprendente costruisce il suo apprendimento con l'aiuto dell'insegnante, pur essendo produttivo tanto all'orale che allo scritto, secondo Bérard (1991):

“L’approche communicative accorde une place importante aux productions des apprenants dans le sens où elle essaie de favoriser ces productions; donner à l’apprenant des occasions multiples et variées de produire dans la langue étrangère; l’aider à surmonter ses blocages, ne pas le corriger systématiquement...”.

(Bérard, 1991: 41)

Aggiungiamo ancora che i compiti comunicativi dovranno essere ordinati, preferibilmente, in funzione al loro grado di difficoltà o di complessità, e in funzione di fattori come le possibilità d'interazione, il numero di parole nell'enunciato, il grado di complessità sintattica e di difficoltà del vocabolario, e infine, dei fattori cognitivi. Conviene notare che non è necessario procedere a un insegnamento esplicito delle regole grammaticali, ma non è comunque escluso.

Nell'approccio comunicativo la varietà è considerata una necessità. D'ora in poi, le unità d'apprendimento non sono gettate in uno stampo rigido. Gli esercizi non si svolgono più di una maniera ordinaria di routine; le conoscenze non sono distillate, piano piano, secondo una progressione lineare. Ma è raccomandato all'insegnante di essere *elettrico*, cioè, di usare tutte le tecniche d'insegnamento che ritiene efficaci.

Le varietà raccomandate permettono di adattare l'insegnamento all'età, alle attitudini, agli interessi e anche agli stili d'apprendimento degli apprendenti. Infatti, è generalmente ammesso che gli apprendenti non hanno tutti lo stesso stile cognitivo, cioè, non imparano tutti della stessa maniera. Così, ad esempio, certi apprendenti hanno bisogno di un lungo periodo di esposizione alla lingua prima di sentirsi pronti a parlare, mentre altri provano il bisogno di ripetere subito tutto quello che sentono. Altri imparano meglio giocando, cantando o associando l'orale allo scritto. Anche se si può sperare di coprire lo stile cognitivo di ogni apprendente e tenendoci conto, è buono portare delle varietà nell'insegnamento allo scopo di giungere, alternativamente, tutti gli apprendenti.

a- Le varietà nei tipi d'interazione:

Le interazioni tra apprendenti (da apprendenti ad apprendente) e il lavoro di squadra dovrebbero essere favoriti allo scopo di variare i differenti tipi d'interazione. L'insegnante metterà persino, se è possibile, gli apprendenti in contatto con nuovi interlocutori italofoni.

b- Le varietà nei temi:

Dovremmo tenerci conto che l'apprendente conosce bene quello che ama, che ha lui piace: la famiglia, gli animali, gli errori del cinema o dei cartoni animati, gli sport, gli hobby. Dovremmo menare piccole inchieste presso gli apprendenti per determinare quello che a loro piace.

c- Le varietà nell'attività d'apprendimento:

Lo sviluppo intellettuale, come la capacità d'attenzione degli apprendenti, gli permettono di interessarsi a progetti come i sondaggi, i role-play, risolvere problemi partendo da indici, preparare le bacheche. Nel corso di attività di questo genere, l'apprendente sarà portato a usare la lingua spontaneamente nel quadro di situazioni di comunicazione autentiche o simulate.

d- La varietà nello svolgimento delle lezioni:

È preparando lezioni o unità pedagogiche varie che l'insegnante può assicurare in modo generale, una più grande motivazione degli apprendenti. È per ciò che le unità non vanno costruite tutte secondo uno stesso modello, ma devono essere piuttosto differenti le une dalle altre nel loro contenuto e nel tipo. In oltre, all'interno di queste unità, le attività dovrebbero essere sfruttate diversamente e secondo l'intenzione pedagogica.

La grammatica comunicativa:

È opportuno che la padronanza della grammatica possa permettere all'apprendente di usare l'italiano nelle situazioni comunicative. Sviluppa nell'apprendente, certe competenze comunicative. A quest'effetto, Tagliante afferma che *"...l'approccio comunicativo s'interessa anche alla grammatica "in situazione": la grammatica dell'orale e dello scritto e la grammatica testuale"*. (Tagliante, 1994)

Parliamo del posto accordato all'insegnamento esplicito della grammatica nell'approccio comunicativo? Troviamo che i pareri sono lontani di essere unanime. Certi autori di manuali o progettisti di programmi sostengono che bisogna dare agli apprendenti solide basi strutturali, a partire dalle quali potranno costruire differenti competenze necessarie alla comunicazione.²³

²³Le competenze comunicative designano la capacità di un interlocutore di produrre e interpretare enunciati di maniera appropriata; di adattare il suo discorso alla situazione di comunicazione preminente in considerazione i fattori esterni che lo condizionano.

Altri favoriscono il ricorso ad attività comunicative, considerando che la competenza grammaticale verrà da se. Tra questi due estremi, troviamo diversi approcci che cercano di stabilire un equilibrio appropriato tra le forme. L'insegnante di lingue deve, dunque, sviluppare questi due aspetti. Dipende dal punto di grammatica in questione. Come lo scriveva Wilkins già nel 1974: “... *per comunicare in maniera comprensibile e adeguata, è necessario conoscere e la grammatica e il vocabolario.*”

Un insegnamento grammaticale esplicito risulta efficace per le forme semplici, il loro riutilizzo spontaneo dagli apprendenti. Non ne va per le strutture più complesse, particolarmente quando il legame forma-funzione non appare nettamente. Per l'acquisizione di queste forme “difficili”, disponiamo di tutta una panopia d'attività di grammatica.

Qualunque sia l'approccio, bisogna che gli apprendenti abbiano un'iniziazione alle strutture perché ne avranno bisogno per eseguire i compiti comunicativi. Per ciò, occorre che capiscano il legame tra le forme e il loro uso nella comunicazione.

È necessario badare alle differenze di ritmi e di stili d'apprendimento. Certi imparano meglio scoprendo le regole loro stessi nel metodo deduttivo, ed altri preferiscono che glieli comunichiamo dall'inizio. In fine, abbiamo bisogno di un metodo flessibile, per poterlo adattare in funzione agli stili d'apprendimento e al punto di grammatica da studiare. Ad esempio, quando una regola ha tante eccezioni, è più efficace dare la regola agli apprendenti, perché fargliela trovare da soli rischia di confonderli e di scoraggiarli.

In aula, possiamo orientare le attività e sull'implicito e sull'esplicito. Le attività di sensibilizzazione fanno che gli apprendenti pensino sulla lingua prodotta, mentre le attività comunicative gli danno la possibilità di automatizzare l'uso delle strutture, esplicitamente imparate.

Quando un'attività ha come obiettivo primario la precisione della struttura da insegnare, gli apprendenti sanno che gli errori saranno corretti. Quando mira per lo più lo sviluppo della fluidità verbale, gli occorre sapere, e ammettere, che gli errori sono, più o meno, inevitabili, in particolare quando il compito suscita fortemente le loro competenze linguistiche transitorie. Devono osare, prendere rischi, formulare ipotesi e metterle alla prova. È un aspetto importante dell'insegnamento, che richiede un'atmosfera di classe conviviale e amichevole, dove s'incoraggiano tutte i tentativi di comunicazione et dove si stabilisce un equilibrio tra tolleranza e correzione.

4.5.4. Le tecniche dell'insegnamento della grammatica:

Il successo dell'insegnamento della grammatica richiede l'impiego di tecniche e strategie, nello scopo di facilitare il compito dell'insegnante, come ad esempio ricorrere a: l'identificazione, la classificazione, la sistematizzazione, l'applicazione e la generalizzazione.

Prendiamo il caso di ogni insegnante. Bisogna prima identificare un certo numero di frasi chiavi avendo verbi all'infinito (ad esempio, si prende una ricetta di cucina) destinati a essere trasformati alla forma impersonale con *“bisogna che”* (far bollire, far sciogliere, mescolare). Poi, si procede a una sistematizzazione. Dato che con i verbi con *“bisogna che”* sono tutti seguiti dal modo congiuntivo, l'insegnante spiega come ognuno è composto da un radicale (o radice) e una desinenza. Secondo Peck, c'è qua un inizio di generalizzazione ,e così, di sistematizzazione.

Quest'insegnante attira l'attenzione degli apprendenti sulla differenza tra certi tipi di verbi, regolari e irregolari. Raggruppando così ognuno dei verbi dell'elenco in categorie diverse, procede ad una classificazione.

È a partire da un'esperienza in classe di lingua che si potrebbero emergere cinque grandi caratteristiche:

*La spiegazione e la semplificazione: L'insegnante deve procedere a una selezione nelle sue conoscenze, perché possa presentare agli apprendenti solo quello che gli sembra il più utile per loro, tenendo conto delle loro conoscenze grammaticali anteriori.

*La proposta di frasi "tipo": invece di dare una regola grammaticale, l'insegnante può ricorrere a parole chiavi, a frasi "tipo", le quali convenzioni sono state stabilite sin dalle prime lezioni di un argomento.

*La proposta di situazioni "esempio": per arrivare a far produrre da parte degli apprendenti enunciati alla forma condizionale.

*Il commento e l'impiego della forma insegnata: succede a volte che l'insegnante faccia un commento di ordine pedagogico riguardo ad una forma grammaticale per far afferrare meglio una spiegazione grammaticale.

*Il ricorso a spiegazioni basate sull'eclettismo²⁴: è il caso di un insegnante che pone una serie di domande in modo da far riutilizzare le forme del verbo *"perdere"* senza avere ricorso a un linguaggio grammaticale, facendo seguire questa sequenza da una spiegazione della coniugazione del verbo, cioè, facendo appello questa volta a una seconda metodologia più tradizionale.

Ogni insegnante dispone di più di un modello grammaticale e ricorre a volte ad un modello, a volte ad un altro nelle spiegazioni grammaticali.

4.5.5. Le dimensioni della grammatica:

La grammatica permette all'apprendente di padroneggiare et produrre in lingua straniera. È perciò che l'approccio comunicativo conceda un posto importante all'insegnamento di questa componente, secondo l'affermazione di Moirand (1990), dalla quale *"...la grammatica, entrando in parte intera nelle capacità*

²⁴Didatticamente parlando, sono i momenti dove una metodologia dominante tende a proporre un modello unico e noto coerente dell'insegnamento e dell'apprendimento di lingue.

comunicative di un locutore (nella comprensione come nella produzione), associa necessariamente forme a valori semantici e intenzioni pragmatiche...”

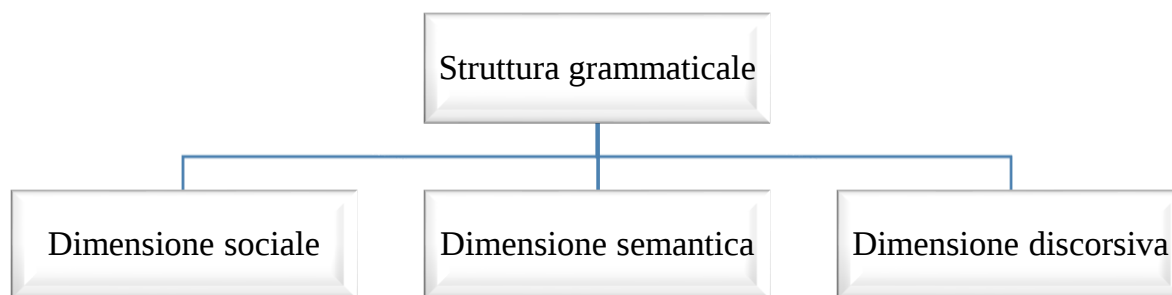
Perciò, si suppone che insegnare la grammatica consista ad aiutare l'apprendente a capire il legame tra strutture grammaticali e tre altre dimensioni della lingua: la dimensione sociale, la dimensione semantica e la dimensione discorsiva.

Per dimensione sociale, intendiamo ogni riferimento ai ruoli sociali degli interlocutori, ai legami tra di loro, e allo scopo della comunicazione. Funzione del linguaggio (o atto di parola) come *invitare, rifiutare, approvare...*, sono troppo dipendenti da fattori sociali come la cortesia, la familiarità, ecc. Ad esempio, quando si rifiuta qualcosa dopo un invito, le parole scelte e le strutture grammaticali dipendono da due variabili in gioco: il grado di familiarità degli interlocutori e i loro ruoli sociali.

Uno dei modi di far capire l'adeguatezza tra una struttura grammaticale e una dimensione sociale, consiste a ricorrere a una tecnica pedagogica come la drammatizzazione, o il *role play*, cioè, una tecnica che sembra la più suscettibile di sensibilizzare l'apprendente ad esempio alle differenti forme di cortesia.

Quanto alle strutture grammaticali che sono più legate ad una dimensione semantica, sono le nozioni di tempo, di spazio, di grado, di quantità e di probabilità. Ad esempio, le parole *alcune* e *poche*, in “*Gianni ha alcune buone idee*”, “*Gianni ha poche buone idee*”. In questo tipo di casi, la scelta degli elementi linguistici è guidata non dagli interlocutori in presenza, ma da quello che la persona vuole dire, dal messaggio da comunicare. (intenzione comunicativa)

In fine, la dimensione discorsiva, sono i fenomeni come l'ordine delle parole, la sequenza delle informazioni conosciute e non conosciute, la successione delle idee discusse. Per facilitare la presa di coscienza dall'apprendente di un'associazione tra una certa struttura e il discorso, si può ricorrere alla tecnica di creazione di testo, di manipolazione e di spiegazione.



Secondo il presente schema, constatiamo che la struttura grammaticale è associata all'uno o all'altro dei tre aspetti di una lingua (sociale, semantico e discorsivo) elaborando la lingua e facilitando la comprensione e la produzione in lingua straniera dai nostri apprendenti.

4.5.6. La concettualizzazione della grammatica:

La padronanza della lingua richiede un passaggio alle attività di grammatica le quali sviluppano, dai nostri apprendenti, una capacità di analisi e di riflessione, come lo evidenzia Tagliante (1994) “...*Le attività praticate nell’approccio comunicativo fanno appello alle capacità di analisi e di riflessione degli apprendenti,*”

Costatiamo che la riflessione è il frutto di un insegnamento grammaticale praticato in classe di lingua. È fatta solo nella lingua di partenza degli apprendenti, perché ogni riflessione grammaticale è una spiegazione dell’implicito e, in parecchi casi, l’implicito è quello della lingua madre. Questa riflessione porterà sugli alcuni elementi della lingua straniera che sono stati imparati tramite i differenti tipi d’esercizi di grammatica o di pratiche di lingua. Tutto ciò, allo scopo di dare all’apprendente, al più presto, un certo sapere intuitivo di quello che è grammaticalmente possibile o no, nella lingua d’arrivo.

Prendendo in considerazione il livello dei nostri apprendenti (cioè precipitanti, intermedio o avanzato), gli esercizi di concettualizzazione si svolgono nella lingua

straniera. Il loro obiettivo è *“(essere)suscettibili di suscitare la riflessione grammaticale degli apprendenti sulla lingua straniera”* (H. Besse, 1985).

Prendendo come punto di partenza gli errori commessi da certi apprendenti, bisogna puntare sull'intuizione grammaticale di quelli che hanno già interiorizzato questo microsistema, per fargli riuscire a fare luce loro stessi sulle regole, nel loro proprio linguaggio.

L'insegnante è dunque il facilitatore del sapere. Egli fa allora produrre frasi che includono la difficoltà grammaticale e le fa raggruppare in due categorie: le frasi corrette e le frasi incorrette. Ci sarebbe allora la formulazione di qualche ipotesi da parte degli apprendenti sul funzionamento della lingua straniera. È ciò che Tagliante afferma dicendo che *“L'insegnante partecipa a questa riflessione perché il suo ruolo è guidare l'apprendente verso la scoperta”*

È da evitare il fatto di ricostituire regole che si trovano nelle grammatiche d'apprendimento o di riferimento, piuttosto di portare gli apprendenti a concettualizzare²⁵ secondo le loro proprie regole. Non si tratta neanche di far produrre regole di grammatica imparate prima.

4.5.7. Come insegnare la grammatica

Definita e giustificata l'importanza e l'imprescindibilità dell'insegnamento della grammatica, lo sguardo ora si rivolge al come insegnare la grammatica, agli aspetti metodologici, alle scelte che il docente si trova a dover compiere quando dalla lingua per comunicare passa al riflettere su quella lingua. Di seguito quindi vedremo alcune indicazioni metodologiche soffermandoci inizialmente sul ruolo e

²⁵È da chiarire che “concettualizzare” per noi non significa consapevolezza metalinguistica del processo incluso nell'esercizio, se no l'opposizione implicito/esplicito corrisponderebbe ad una realtà pedagogica; “concettualizzazione” è da intendere come il fatto di riunire gli elementi di un micro-sistema grammaticale. Si vede che la pedagogia delle lingue straniere va del sistema all'applicazione, al contrario dell'apprendimento della lingua materna dove il bambino è prima in contatto con la realtà linguistica.

sulle caratteristiche che i tre poli dell'atto didattico: lo studente, il docente e la lingua assumono nella riflessione linguistica (Balboni, 2002).

- **Lo studente:**

Perché uno studente dovrebbe “fare grammatica” volentieri? Nell'esperienza della maggior parte degli studenti il ricordo delle lezioni di grammatica è collegato nel migliore dei casi alla noia.

Lo studente, come tutte le persone, da una parte deve avere una motivazione che lo spinge verso qualsiasi azione, dall'altra possiede una serie di capacità e potenzialità cognitive da sfruttare: quindi, uno studente attivo e motivato è in grado di accettare positivamente anche le lezioni di grammatica.

Uno studente motivato, secondo il modello della motivazione di Balboni (Balboni: 2002), è uno studente che prova piacere nel fare una determinata cosa: provare piacere nell'esplorare le regole di funzionamento di una lingua significa fare leva sul piacere della scoperta e della novità, sul piacere della sistematizzazione, sul piacere della sfida a risolvere un determinato problema; uno studente che prova questi sentimenti è uno studente che quindi non viene passivamente esposto alla spiegazione di una regola grammaticale, ma che viene portato attivamente a confrontarsi con la lingua e a scoprirne i meccanismi interni.

È inoltre uno studente che viene messo in condizione di sfruttare e sviluppare le sue capacità cognitive attraverso il confronto con i compagni, oltre che con l'insegnante e nel lavoro individuale.

Vanno quindi sfruttate fino in fondo le potenzialità dell'interazione fra pari, in un'ottica costruttivista: sono i compagni che spiegano agli altri la regola desunta, la regolarità osservata, per discuterne insieme la validità o meno, in un percorso ideale dall'osservazione della lingua, alla formazione delle ipotesi e alla verifica della fondatezza delle ipotesi, fino al riutilizzo delle regole ipotizzate, verificate e fissate.

- **La lingua:**

Nella tradizione grammaticale conoscere le regole di funzionamento di una lingua significa principalmente conoscerne la sua morfosintassi.

Ma una lingua non è solo morfosintassi e la competenza comunicativa e metacomunicativa. Si sviluppa su tutti gli aspetti di una lingua: fonemico e grafemico, lessicale, morfosintattico e testuale.

Inoltre, laddove l'obiettivo principale è la competenza comunicativa, le attività di riflessione non possono limitarsi solo agli aspetti più propriamente linguistici, ma devono allargarsi alle regole che governano l'uso sociale e pragmatico della lingua, a tutte quelle grammatiche che non riguardano la lingua in senso stretto, ma che possono influire sul significato del messaggio linguistico e rendere più o meno felice, realizzato, un atto comunicativo.

Per l'italiano, questo è un campo particolarmente vasto: la storia e le recenti evoluzioni della lingua italiana, la sua codificazione e il suo rapporto con i dialetti ha fatto in modo che esistano molti "italiani", diversamente diffusi geograficamente e socialmente, che comunque non possono essere ignorati. Che fare in questa situazione: sicuramente bisogna che una parte del lavoro che un insegnante programma sulla riflessione linguistica riguardi anche la grammatica della varietà, che quindi prende in considerazione gli aspetti sociolinguistici.

- **Il docente:**

Se, come abbiamo visto sopra, nella memoria degli studenti spesso la grammatica è collegata a un'esperienza noiosa, altrettanto spesso nell'esperienza dei docenti di lingua "fare grammatica" è sinonimo di un problema di tipo metodologico; qui vogliamo solo aggiungere che il docente che vuole insegnare l'italiano come lingua straniera dovrà essere in grado non solo di mettere in atto metodologie di tipo comunicativo e umanistico-affettivo che tengano conto di bisogni, interessi, caratteristiche cognitive e psicologiche dei suoi studenti, ma dovrà anche essere in

grado di conoscere a fondo l'oggetto dell'insegnamento, di mantenere un contatto sempre vivo con la lingua italiana nei suoi aspetti formali, nelle sue variazioni sociali e temporali, nei suoi usi in diversi contesti di comunicazione, nei suoi meccanismi di funzionamento. Ecco allora la necessità di un docente consapevole del ruolo della competenza metalinguistica nel processo di acquisizione di una lingua e delle metodologie didattiche che permettono di svilupparla, capace di rispondere alle domande che sorgono spontanee da parte degli studenti su usi, forme e funzioni di aspetti specifici dell'italiano ed eventualmente di stimolare queste domande.

Conclusione

Secondo Giunchi (2003) è nata una tendenza d'insegnamento orientato all'azione. Un insegnamento che mira a sviluppare la competenza di azione dove insegnante e apprendente sono dei *partner* che comunicano in un contesto personale e sociale. Al fine di portare l'apprendente ad una certa autonomia aiutandolo a sviluppare strategie di apprendimento efficaci (Nunan, 1988).

Una tale tendenza promuove cambiamenti nel processo educativo: l'insegnante diventa deve soddisfare i bisogni soggettivi dell'apprendente, il suo modo d'apprendimento, le sue preferenze e le sue prospettive future.

In tutte queste esigenze non si può trascurare il ruolo della grammatica, perché come com'è affermato da Rutherford (1982), Celce Murcia e Larsen Freeman (1999), Schmidt (1990) e Fotos (1993), la riflessione sulla lingua non interferisce con lo sviluppo della competenza comunicativa, anzi, agisce positivamente sul risvegliarsi della consapevolezza linguistica.

CAPITOLO QUINTO

L'insegnamento dell'italiano ad arabofoni

Parlando di una lingua straniera in generale o della sua grammatica in particolare ci spinge a pensare al modo più efficace per poterlo insegnare ad apprendenti la cui lingua di partenza è molto distante quanto diversa della lingua *target*, come il caso dell'italiano ad apprendenti arabofoni. Perciò proveremmo a vedere le caratteristiche dell'italiano e dell'arabo e quali siano le differenze e/o le somiglianze tra le due lingue.

5.1. Sistema linguistico arabo e italiano

Se volessimo paragonare i due sistemi linguistici dell'arabo e dell'italiano, dovremmo partire dalle differenze tra le due lingue; e come risulta chiaro le differenze sono abbastanza notevoli: c'è da dire sia dal numero dei parlanti (221 milioni per l'arabo e quasi 62 milioni per l'italiano), sia dall'area geografica (molto estesa per l'arabo, così detta afroasiatica, e europea per l'italiano con alcune comunità nel Brasile e l'Argentina), sia dalla tipologia della due lingue o la loro origine (l'arabo appartiene alla famiglia delle lingue camito-semitiche e l'italiano alle lingue romanze/neo-latine) (Belkadi, 2016).

Nella tabella seguente riassumeremmo le differenze tipologiche principali tra l'arabo e l'italiano.

Italiano	Arabo
Fonologia: (Venier e Pe, 2003) -21 fonemi consonantici (sorde, sonore) -7 vocali: vocali secondarie -2 semiconsonanti Accento d'intensità è libero -L'intonazione ha un tratto distintivo. Morfologia: -Semplificazione della flessione nominale. -Semplificazione del sistema verbale -Preposizioni clitiche- gli articoli -Distinzione in due generi del nome (M/F) -La forma di citazione: il singolare	Fonologia: (Venier e Pe, 2003) -28 fonemi consonantici (sorde, sonore, enfatiche) -3 vocali (lunghe e brevi) -2 semiconsonanti -Accento quasi sempre cade sulla penultima sillaba. -L'intonazione ha in alcuni casi tratti distintivi e in altri no (es. elisione) Morfologia: (Nikolaus Finck 1909) -Flessione interna: radice triconsonantica in cui sono inserite le vocali che portano la flessione “<i>root and pattern</i>” (Madrok, 1987) -Distinzione in due generi del nome (M/F) -Due numeri (singolare e plurale), raramente il duale. -La forma di citazione (dizionario): terza persona maschile singolare del perfetto. (Basile 2010) -Frase nominale: uso più ampio.

-Frase nominale: uso circoscritto Sintassi: -Irrigidimento dell'ordine delle parole -Ordine delle parole SVO. -Sintagmi preposizionali che sostituiscono i casi -Lingua sintetica Scrittura: (Venier e Pe, 2003) -Alfabeto latino con valore distintivo. Usa 26 lettere.	-Tre casi (nominativo, accusativo, genitivo) -Sistema verbale passato (perfetto)/non passato (imperfetto) Sintassi: (Sapir 1969) -Accordo tra gli elementi di un sintagma in genere, numero, caso e definitezza -Ordine delle parole VSO tendenzialmente -Lingua sintetica Scrittura: (Venier e Pe, 2003) -Va da destra a sinistra con un sistema di 28 lettere (Abu Rabia, 2003) -Non esiste la maiuscola (Grainger et al. 2003) -L'uso della punteggiatura è recente. -Alcune lettere hanno tre forme diverse. -Il parlato è diverso dello scritto (diglossia).
---	---

Caratteristiche tipologiche dell'italiano e dell'arabo (Belkadi: 2016, pp.44-45)

Possiamo dire che questa distanza tra le due lingue potrebbe certo creare una difficoltà maggiore per il loro apprendimento (sia per arabofoni che vogliono imparare l'italiano sia per gli italofoni che vogliono imparare l'arabo), e nello stesso tempo potrebbe essere un punto positivo perché sembra di eliminare o almeno ridurre il rischio delle interferenze tra le due lingue.

5.2. Il sistema verbale delle due lingue

5.2.1. L'italiano

Considerato come la costituente più complessa della morfologia italiana: categorizza persona, modo, tempo, aspetto, e a volte anche genere (caso del participio). (Venier e Pe, 2003).

Modi e tempi

I modi presentano la modalità dell'evento (la certezza, la possibilità, ecc.), e sono sette; quattro finiti, cioè accompagnati da persone, e tre infiniti o detti anche non finiti, privi di persone.

Ogni modo comprende uno o più tempi semplici e composti (per tempo composto intendiamo tempi formati dall'ausiliare essere o avere più il participio passato del verbo). Nei tempi composti, generalmente i verbi transitivi prendono l'ausiliare "avere", quelli intransitivi prendono di solito l'ausiliare "essere", ma non sempre. I verbi riflessivi invece prendono sempre l'ausiliare "essere". Alcuni verbi possono essere usati sia come transitivi, sia come intransitivi; in questo caso possono prendere sia avere sia essere; dipende dal significato (*es. sono passato da Mario. Ho passato una bella giornata*).

Di seguito, una tabella riassuntiva dei modi (finiti e infiniti) e dei tempi (semplici e composti).

Modi		Tempi semplici	Tempi composti
Finiti	<i>Indicativo</i>	Presente Imperfetto Passato remoto Futuro semplice	Passato prossimo Trapassato prossimo Trapassato remoto Futuro anteriore
	<i>Congiuntivo</i>	Presente Imperfetto	Passato Trapassato
	<i>Condizionale</i>	Presente	Passato
	<i>Imperativo</i>	Presente	---
Infiniti o non finiti	<i>Infinito</i>	Presente	Passato
	<i>Gerundio</i>	Presente	Passato
	<i>Participio</i>	Presente	Passato

Ricordiamo che i verbi in italiano si classificano secondo la loro terminazione o detta anche desinenza dell'infinito, in tre coniugazioni: -are, -ere, -ire; dove troviamo in ciascuna due categorie di verbi: quelli regolari e quelli irregolari, il che presenta una certa difficoltà per gli apprendenti dell'italiano come lingua straniera nel trovare la forma corretta del verbo, al meno nella fase iniziale dell'apprendimento.

5.2.2. L'arabo

In arabo, si distingue tra azione compiuta (perfetto-passato), corrispondente al passato prossimo o remoto dell'italiano; e azione non compiuta (imperfetto-presente), corrispondente al presente, imperfetto o futuro dell'italiano.

Per quando riguarda le declinazioni, queste variano a seconda della flessione; si ottengono, nel caso del perfetto-passato, aggiungendo al tema verbale suffissi per specificare la persona, il genere e il numero (درس/درست); o nel caso dell'imperfetto-presente, aggiungendo prefissi per determinare la persona e suffissi per determinare il genere e il numero (درس/أدرس).

Il genere può essere maschile (m.) o femminile (f.) come in italiano; il numero invece è diverso dall'italiano, perché oltre al singolare (sing.) e il plurale (pl.), esiste il duale (du.) che si riferisce a due persone (può essere maschile o femminile).

Di seguito, una tabella riassuntiva

I pronomi personali			Il perfetto-passato		L'imperfetto-presente	
Il parlante (1 ^a persona)	1 sing. m./f.	أنا	-tu	تُ- فعلتُ	a...	أ... أفعلُ
	1 pl./du. m./f.	نحن	-nā	نا- فعلنا	na...	ن... نفعلُ
Il destinatario	2 sing. m.	أنتَ	-ta	تَ-	ta...	ت...

(2 ^a persona)				فعلتَ		تفعلُ
	2 sing. f.	أنتِ	-ti	تِ- فعلتِ	ta...īna	تـ...يِنَ تفعلينَ
	2 du. m./f.	أنتما	-tumā	تُما- فعلتُما	ta...āni	تـ...انَ تفعلانَ
	2 pl. m.	أنتم	-tum	تُم- فعلتُم	ta...ūna	تـ...وَنَ تفعلونَ
	2 pl. f.	أنتنَّ	-tunna	تُننَّ- فعلتنَّ	ta...na	تـ...نَ تفعلنَ
L'assente (3 ^a persona)	3 sing. m.	هو	-a	- فعلَ	ya...	يـ... يفعلُ
	3 sing. f.	هي	-at	تْ- فعلتْ	ta...	تـ... تفعلُ
	3 du. m.	هما	-ā	تا فعلتا	ya...āni	يـ...انَ يفعلانَ
	3 du. f.	هما	-ā	تَا- فعلتا	ta...āni	تـ...انَ تفعلانَ

	3 pl. m.	هم	-ū	وا فعلوا	-ya...ūna	ي...ونَ يفعلونَ
	3 pl. f.	هنَّ	-na	نَ فعلنَ	ya...na	ي...نَ يفعلنَ

Per quanto riguarda le modalità, in arabo si distinguono tre modalità del non passato:

- Indicativo (المضارع المرفوع), ha il valore del presente (faccio=أفعل) o del futuro se preceduto da *sa-* o *-sawfa* corrispondenti a *will* dell'inglese (faccio o farò=سأفعل/سوف أفعل).
- Congiuntivo (المضارع المنصوب), si usa dopo *an=che*, *kay/li-kay=per*, *li-an/hatta=affiché*, *lan=non*; nei tre primi casi ha il valore del congiuntivo italiano (salvo casi eccezionali dove non usarlo); nell'ultimo caso invece, esprime una negazione nel futuro. (che/perché/affinché faccia=لن أفعل/لأن-حتى أفعل), (non farò=لن أفعل), (أن/كي/لكي/لأن-حتى أفعل).
- Condizionale-iussivo o apocopato (المضارع المجزوم), si usa dopo *li=orsù* (o. *fa'!=لنفعل*), *lam=non*, negazione nel passato (*non ho fatto/feci=لم أفعل*), *la=non*, imperativo negativo (*non fare=لا تفعل*).

Oltre al perfetto-passato (الماضي) e l'imperfetto-presente (المضارع), si può aggiungere un terzo tempo equivalente all'imperativo dell'italiano, il cosiddetto (الأمر), che si ottiene generalmente, sostituendo alla seconda persona singolare dell'apocopato, il prefisso /ta-/ con il prefisso /u-/, e realizzando una consonante muta alla fine. *fare* (فعل) --- *fa* (فعل) --- *fai* (تفعل) --- *fa'* (إفعل).

Premettendo una “لا” (non) prima del verbo, si ottiene la negazione (لا تفعل), e che si ottiene in italiano, come sappiamo, con l'uso dell'infinito con la seconda persona singolare (non fare), e con la normale coniugazione con le altre persone.

I tempi composti si compongono del verbo “essere” (كان), più il verbo coniugati in tutte le persone sia al passato, sia al non passato e corrispondono ai seguenti tempi dell'italiano:

- Essere (passato)+verbo (passato) = trapassato prossimo (كنتُ فعلتُ = avevo fatto): كنتُ فعلتُ = avevo fatto
- Essere (passato)+verbo (non passato) = imperfetto: كنتُ أفعلُ = facevo
- Essere (non passato)+ verbo (passato) = futuro anteriore: أكونُ أفعلُ = avrò fatto.

5.2.3. Il verbo كان (essere)

Questo verbo è abbastanza importante, perché può esprimere:

- l'esistenza, se non è seguito da un predicato, e viene tradotto in italiano con “esserci”;

كان مرة ملك شجاع

C'era una volta un re coraggioso; (cioè esisteva)

- lo stato, se è seguito da un predicato allora si traduce in italiano con il verbo “essere”;

كان الملك في القصر

Il re era nel castello.

Va detto che il verbo (كان) non si mette dove di usa “essere” in italiano al presente dell’indicativo (Il ragazzo è coraggioso = الولد شجاع), ma si usa solo quando si ha un tempo del passato, del futuro o dell’imperativo:

Il ragazzo è coraggioso = الولد شجاع

Il ragazzo era coraggioso = كان الولد شجاعا

Il ragazzo sarà coraggioso = (س/سوف) يكون الولد شجاعا

Si nota che se il verbo (كان), se non esprime il futuro, si traduce generalmente con l’imperfetto del verbo “essere”.

Di seguito una tabella riassuntiva della coniugazione del verbo (كان)

I pronomi personali			Il perfetto-passato		L'imperfetto-presente	
Il parlante (1 ^a persona)	1 sing. m./f.	أنا	كنتُ	ero	أكونُ	sarò
	1 pl./du. m./f.	نحن	كنا	eravamo	نكونُ	saremo
Il destinatario (2 ^a persona)	2 sing. m.	أنتَ	كنتَ	eri	تكونُ	sarai
	2 sing. f.	أنتِ	كنتِ	eri	تكونينَ	sarai
	2 du. m./f.	أنتما	كنتما	eravate	تكونانِ	sarete
	2 pl. m.	أنتم	كنتمُ	eravate	تكونون	sarete
	2 pl. f.	أنتنَ	كنتنَ	eravate	تكنَ	sarete

L'assente (3 ^a persona)	3 sing. m.	هو	كان	era	يكونُ	sarà
	3 sing. f.	هي	كانتُ	era	تكونُ	sarà
	3 du. m.	هما	كانا	erano	يكونانِ	saranno
	3 du. f.	هما	كانتا	erano	تكونانِ	saranno
	3 pl. m.	هم	كانوا	erano	يكونونَ	saranno
	3 pl. f.	هنَّ	كُنَّ	erano	يكنَّ	saranno

Una particolarità del verbo (كان) “essere”, è quando incontra مع, لدى, عند, لِ che esprimono l'appartenenza, in italiano espresso con il verbo “avere”; in questo caso se queste preposizioni sono unite al perfetto del verbo (كان), allora viene tradotto con l'imperfetto del verbo avere, se invece sono unite all'imperfetto del verbo (كان), allora qua si traduce con il futuro del verbo avere.

كان له سيارة

Aveva una macchina.

يكون له سيارة

Avrà una macchina.

Abbiamo visto prima che nel condizionale-iussivo o apocopato (المضارع المجزوم), si può esprimere una negazione nel passato, in questo caso se usiamo il verbo (كان) allora avrà le stesse particolarità sopracitate.

Riassumiamo nella seguente tabella la coniugazione del verbo (كان).

I pronomi personali			Il condizionale- iussivo o apocopato
Il parlante (1 ^a persona)	1 sing. m./f.	أنا	أَكُنْ (raramente anche أَكُ)
	1 pl./du. m./f.	نحن	نَكُنْ (raramente anche نَكُ)
Il destinatario (2 ^a persona)	2 sing. m.	أَنْتَ	تَكُنْ (raramente anche تَكُ)
	2 sing. f.	أَنْتِ	تَكُونِي
	2 du. m./f.	أَنْتُمَا	تَكُونَا
	2 pl. m.	أَنْتُمْ	تَكُونُوا
	2 pl. f.	أَنْتُنَّ	تَكُنَّ
L'assente (3 ^a persona)	3 sing. m.	هو	يَكُنْ (raramente anche يَكُ)
	3 sing. f.	هي	تَكُنْ (raramente anche تَكُ)

	3 du. m.	هما	يكونا
	3 du. f.	هما	تكونا
	3 pl. m.	هم	يكونوا
	3 pl. f.	هِنَّ	يكنَّ

لم يكن يلعب

Non giocava

لم يكن شجاعا

Non era coraggioso

لم يكن له سيارة

Non aveva una macchina.

Da quanto è stato detto finora, possiamo dire che il verbo (كان) quando è al perfetto, o ne ha il valore, viene tradotto con l'imperfetto sia del verbo "essere", sia del verbo "avere"; e nel caso accompagnasse un altro verbo, si tradurrebbe sia al trapassato prossimo, se il verbo arabo è al perfetto, o all'imperfetto se il verbo arabo è all'imperfetto.

Sappiamo che in arabo il verbo (كان) è seguito da un soggetto chiamato (اسم كان) e da un predicato chiamato (خبر كان منصوب), il predicato può essere:

- un sostantivo;

كان عمر تلميذا

Omar era un allievo

- un aggettivo;

كان الطفل شجاعا

Il ragazzino era coraggioso

- una frase nominale (شبه جملة/جار و مجرور) cioè nome preceduto da preposizione;

كانت له سيارة

Aveva una macchina

- una frase verbale; in questo caso se il verbo è al perfetto (الماضي) si traduce con il trapassato, e qua il verbo è spesso preceduto dalla particella (قد) che il valore di “già” o “ormai”

كان أكل

Aveva mangiato

كان قد أكل

Aveva già mangiato

Se invece il verbo è all'imperfetto, allora in questo caso viene tradotto con l'imperfetto,

كان الطفل يحضر حقيبته

Il ragazzino preparava la sua borsa.

Per la negazione, sappiamo che si possono avere varie forme in arabo, riferendoci sempre al passato, cioè sia usando (كان) al perfetto, sia al condizionale-iussivo o apocopato (come si ha visto esprime la negazione nel passato). Nel primo caso possiamo avere (ما) prima di (كان) o (لا) prima del secondo verbo; nel secondo troviamo (لم) prima di (كان) ma ha sempre il valore della negazione nel passato; e in tutti i casi si ha l'equivalente della negazione nel passato espressa sempre con l'imperfetto.

Rivediamo gli esempi citati prima usando la negazione:

- un sostantivo;

ما كان عمر تلميذا

Omar non era un allievo

- un aggettivo;

ما كان الطفل شجاعا

Il ragazzino non era coraggioso

- una frase nominale (شبه جملة/جار و مجرور) cioè nome preceduto da preposizione ;

ما كانت له سيارة

Non aveva una macchina

In tutti questi casi si può avere sia (ما كان), sia (لم يكن) ottenendo sempre lo stesso valore, cioè la negazione dell'azione nel passato.

- Una frase verbale;

ما كان الطفل يلعب / لم يكن الطفل يلعب / كان الطفل لا يلعب

Il ragazzino non giocava

Notiamo in tutti i casi già citati, il verbo (كان) esprime sia lo stato, sia l'esistenza, e viene tradotto spesso con l'imperfetto dell'italiano, ma anche a volte con il passato prossimo o remoto²⁶, il che potrebbe creare un'ambiguità per gli apprendenti arabofoni, in questo caso bisogna vedere il contesto della frase per capire quale tempo scegliere e qual è il più adeguato:

كان الأستاذ متفهما

²⁶ Questo del passato prossimo e del passato remoto è un problema nazionale perché l'uso di questi due tempi divide l'Italia tra Nord e Sud. L'Italia settentrionale predilige il passato prossimo: "ho fatto", "ho detto"; l'Italia meridionale preferisce di gran lunga il passato remoto: "feci", "dissi". Ma in realtà servono tutti e due; dunque, mettendo d'accordo Nord e Sud avremo un italiano perfetto. Tentiamo l'impresa. questi due tempi esprimono, tutti e due, un'azione compiuta nel passato; ma il passato prossimo esprime un'azione passata e tuttavia ancora in relazione col presente: "Ieri in questa casa è avvenuto un fatto strano che ancora non mi spiego"; "I Romani ci hanno tramandato una civiltà immortale che tuttora vive tra noi"; "Mio fratello è partito tre anni fa e non mi ha dato ancora sue notizie"; il passato remoto, invece, esprime un'azione passata, ma sentita come a sé stante, senza relazione alcuna col presente: "Nel 79 d.C. avvenne l'eruzione del Vesuvio"; "I Romani combatterono contro i Sanniti"; "Mio fratello partì che aveva solo nove anni". Si capisce che questa relazione o no col presente risulta chiara solo nel contesto completo, dove appare evidente ciò che chi parla o scrive vuol comunicare, tanto a Nord quanto a Sud.
<https://dizionari.corriere.it/dizionario-si-dice/P/passato-prossimo-o-remoto.shtml> 10/09/2020; 14:50

L'insegnante era comprensivo

Ma anche *l'insegnante è stato/fu comprensivo*.

Fortunatamente, quest'ambiguità, non è presente quando il predicato è una frase verbale, in quel caso si traduce sempre con l'imperfetto.

Ciò ci porta a parlare delle frasi composte, dove troviamo più di un verbo, dove si possono trovare più due tempi, cioè il passato prossimo/remoto e l'imperfetto dell'italiano, sia ripetutamente, sia combinandosi, indicando sempre azioni nel passato che possono essere successive, contemporanee, o incrociate.

- **Azione passata abituale-ripetuta: imperfetto**

Di solito andavo al lavoro in macchina

عادة كنت أذهب إلى العمل بالسيارة

- **Azione in momento preciso non conclusa: imperfetto**

Ieri alle 10 dormivo

البارحة على الساعة العاشرة كنت نائماً

- **Azioni contemporanee: imperfetto+imperfetto**

Mentre mangiavo, leggevo il giornale

بينما كنت أكل، كنت أقرأ الصحيفة

- **Azione conclusa: passato prossimo**

Ho studiato dalle cinque alle otto

درست من الساعة الخامسة إلى الثامنة

- **Azioni successive concluse: passato prossimo + passato prossimo**

Ha aperto il frigorifero e ha preso il latte

فتحت الثلاجة و أخذت الحليب

- **Azione in corso interrotta: imperfetto + Passato prossimo**

Mentre camminavo, ho incontrato Mario

بينما كنت أمشي، إلتقيت مع ماريو

5.3. Insegnamento dell'italiano in Algeria

Chi vede il percorso dell'insegnamento delle lingue straniere nel nostro paese, nota che durante tutti i cambiamenti che il sistema educativo algerino ha conosciuto e con tutte le riforme, le lingue straniere sono sempre state presenti, anche durante il periodo dell'arabizzazione, dove si cercava non solo di ufficializzare la lingua araba, ma anche di diffondere il suo uso sia nell'amministrazione sia nella quotidianità (stampa, radio, tv).

Per l'italiano, possiamo dire che la sua presenza risale ai primi anni dell'indipendenza, se non prima, perché sappiamo che l'Italia era tra i primi paesi a riconoscere la Repubblica Algerina e ha sempre sostenuto il popolo algerino durante la sua guerra di liberazione ottenuta nel 1962, e un anno dopo, aprì l'Istituto Italiano di Cultura ad Algeri, dove si organizzano corsi della lingua italiana e anche sede della certificazione della conoscenza dell'italiano come lingua straniera delle università di Siena e di Perugia, e rimane fino ad oggi uno dei più importanti centri culturali stranieri in Algeria.

Nelle istituzioni pubbliche, l'italiano è insegnato in tre università:

- Università di Algeri 2 –aboul Kacem Saadallah-: riceve studenti del centro del paese; rimane l'unica università che dispone di un lettore italiano. Primo

ateneo ad offrire una formazione dottorale dove ci sono iscritti quasi 40 dottorandi.

- Università di Annaba –Badji Mokhtar-: riceve studenti dell'est del paese. Secondo ateneo ad offrire una formazione dottorale e il primo ad offrire una formazione magistrale del vecchio ordinamento.
- Università di Blida 2– Ali Lounici-: riceve studenti del centro ovest del paese.
- In vari centri d'insegnamento intensivo delle lingue (CEIL) in diverse università come ad Algeri, Batna, Blida, Costantina e Tizi Ouzou.
- In alcuni licei, l'italiano è stato introdotto come materia scolastica curricolare, purtroppo, anche se il numero dei licei sta crescendo, ma rimane sempre insufficiente per coprire il grandissimo numero dei laureati che dopo una formazione di cinque anni (secondo il nuovo ordinamento, fanno tre anni di laurea più altri due per il master), sperano che l'insegnamento dell'italiano nel liceo sia generalizzato su tutto il territorio algerino e non solo in alcune località.

Oltre all'Istituto Italiano di Cultura, ci sono tante scuole private attraverso il territorio algerino che propongono lezioni d'italiano a vari tipi di apprendenti soprattutto a quelli che frequentano la scuola media superiore, come materia di sostegno, o a persone che lo fanno per motivi diversi soprattutto per motivi di lavoro.

5.4. La situazione sociolinguistica in Algeria

Conoscere la situazione sociolinguistica in Algeria ci permette di conoscere la lingua (o le lingue) dei nostri apprendenti, il che potrebbe esserci d'aiuto nel processo dell'insegnamento/apprendimento, sia per fare loro avvicinare l'italiano,

sia per aiutarli ad evitare eventuali errori, soprattutto quelli dell'interferenza o del transfert negativo.

Una tale situazione appare al quanto complessa, caratterizzata da una presenza multilingua, tra l'arabo e il bebero con le loro diverse varietà e la presenza del francese o di altre lingue straniere. (Khaoula Taleb El Ibrahimi, 1997, 2000).

5.4.1. L'arabo

Come tutti i paesi arabi, c'è una coesistenza tra due livelli di arabo, uno colto, di uso scritto, e uno esclusivamente parlato di tipo colloquiale. Ma chi osserva da vicino la lingua usata dagli arabi, può suddividerlo in varie altre sfere (Cuzzolin, 2001; Taleb El Ibrahimi, 2009; Miliani, 2005; Abi Aad, 2006)

- Arabo classico oppure la *fushà*²⁷, o la lingua del patrimonio;
- Arabo standard o moderno;
- Arabo sub-standard, o colloquiale, cioè usato dalle persone colte e dagli intellettuali;
- Arabo parlato dalle persone scolarizzate, che hanno ricevuto una minima alfabetizzazione;
- Arabo degli analfabeti ossia i dialetti regionali, lingua bassa della gente.

L'arabo classico o la *fushà* o l'arabo moderno, anche se c'è sempre una linea di differenza tra questi tipi di "arabo" (Abdou Elimam, 2004), rimane sempre la lingua ufficiale del paese, secondo l'articolo 3 della costituzione algerina, lingua largamente diffusa nelle amministrazioni, nei mass media, della politica, della

²⁷ grafia usata da Mirella Cassarino in Parlare studiare insegnare l'arabo, Orizzonti internazionali, Bollettino d'Ateneo, Università di Catania luglio 2002

letteratura e soprattutto nell'istruzione (anche se nelle facoltà scientifiche le lezioni si fanno sempre in francese, e in alcuni casi anche in inglese).

Per quanto riguarda la comprensione dell'arabo, possiamo dire che viene percepito dalla maggior parte della popolazione, anche se per qualche cittadino medio è difficile comprendere tutto, anche se si tratta di semplici notizie radiofoniche o televisive. Si potrebbe trattare di persone tipicamente francofone o di persone che non hanno ricevuto nessuna istruzione.

Un fatto importante da ricordare, è l'uso e la comprensione della *fushà* persino nelle parti dove sono diffuse le diverse parlate *tamazight*, cioè nella Kabilia del nord, negli Aures (lo shawi), nel centro sud (il mzeb) e nell'estremo sud (il touareg). Ciò grazie al suo uso nell'istruzione e a sua diffusione tramite i mass media e i diversi mezzi di comunicazione.

È molto importante anche il fatto che l'arabo rimane da sempre e per sempre la lingua della religione musulmana, la religione ufficiale dello stato e della stramaggioranza della popolazione algerina; è la lingua del corano, che moltissime persone ne conoscono almeno una parte a memoria, e viene insegnato ai bambini sin dai loro primi anni, prima a casa dai genitori, poi negli asili nido o nelle scuole educative all'interno delle moschee conosciute con i *kuttab*.

5.4.2. Il dialetto algerino

Come tutti i dialetti arabi, quello algerino è considerato una sotto varietà dell'arabo classico, anche se è considerato *una forma corrotta e sgrammaticata, addirittura degradata dell'arabo rispetto alla forma perfetta dell'arabo classico*. (Aoudi: 2014; p.32)

L'arabo dialettale o anche la *dargia* si trasmette attraverso la tradizione orale, è la specificità linguistica maggiore degli algerini e chi non lo conosce, rimane privo dal contatto diretto e immediato con loro.

5.4.3. Il *tamazight* o il berbero

Ufficialmente riconosciuta come lingua nazionale a partire dal 2002, parlata non solo in Algeria ma in quasi tutti i paesi del Nord Africa, dall'Egitto fino al Marocco; secondo le stime del 2006, il *tamazight* è parlato da quasi il 40% della popolazione algerina in varie regioni: *“la Kabilia nel nord, lo shawi negli aures all'est, il Mzeb al centro sud e il Touareg all'estremo sud”* (Belkadi: 2016, p.49).

5.4.4. Il francese

Usato sin dai primi anni dell'indipendenza nazionale dal governo e dall'amministrazione e ovviamente nel settore dell'insegnamento, è obbligatoriamente insegnata a partire dalla terza elementare e fino all'ultimo anno della scuola media superiore, lingua d'insegnamento all'università in molte facoltà soprattutto per le materie tecnico-scientifiche.

Nella realtà algerina, abbiamo tre categorie di francofoni:

- Francofoni reali, che lo parlano realmente nella loro vita quotidiana.
- Francofoni occasionali, che lo usano in situazioni specifiche.
- Francofoni passivi, sono quelli che lo capiscono ma non lo parlano.

Chi osserva la società algerina di oggi, nota chiaramente che l'ultima categoria è quella più presente, perché tante sono le persone che vogliono far sembrare che parlano veramente il francese ma in realtà ne conoscono solo poche parole o espressioni di base e le usano frequentemente per decorare i loro discorsi.

5.4.5. le lingue straniere

Oltre al francese, altre lingue sono presenti in Algeria, in primo posto troviamo l'inglese, lingua internazionale che sta prendendo posto soprattutto tra i giovani che negli ultimi anni la stanno usando volentieri e padroneggiando sempre di più,

è obbligatoriamente insegnata a partire dal primo anno della scuola media e fino all'ultimo anno delle superiori.

Nella scuola media superiore, quelli che fanno il liceo linguistico (ossia indirizzo lettere e lingue straniere) scelgono una terza lingua tra lo spagnolo, il tedesco e dal 2013 e in alcuni licei, anche l'italiano.

All'università, oltre alle lingue già citate, il russo e il turco sono lingue di specializzazione per la preparazione della laurea, il master e poi anche il dottorato. In alcune università sono anche insegnate nei vari centri d'insegnamento intensivo delle lingue (CEIL) tantissime lingue straniere, da quelle citate prima al giapponese, il cinese, il coreano e anche il persiano.

Alla fine, ci dobbiamo chiedere come possiamo definire questa situazione linguistica, ma anche i nostri studenti, che lingua/e parlano?

Dalle risposte al questionario, risulta che tutti i nostri studenti conoscono almeno quattro lingue: l'arabo, il francese, l'inglese e l'italiano; il 42% conosce anche il berbero e altri studenti conoscono altre lingue "minori" come il cinese, il giapponese, il turco e il coreano.

PARTE SPERIMENTALE

CAPITOLO SESTO

Metodologia e protocollo di ricerca

Questa parte del lavoro è stata svolta durante l'anno accademico 2017-2018; dopo una durata abbastanza lunga nell'insegnamento della grammatica agli studenti del primo anno e a quelli del secondo anno, e dopo una fase di osservazione e di ricerca sulle difficoltà incontrate sia dagli studenti che dagli insegnanti nell'insegnamento/apprendimento della detta materia e in particolare di alcuni temi ritenuti abbastanza complicati per i nostri studenti (soprattutto i tempi verbali e in particolare quelli composti), abbiamo iniziato questa parte sperimentale con gli studenti iscritti al primo anno con l'obiettivo di:

- Verificare l'importanza e il ruolo della grammatica nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera;
- Cercare le difficoltà incontrate sia dagli studenti che dagli insegnanti nell'insegnamento/apprendimento della grammatica al primo anno di corso;
- Analizzare la metodologia seguita nell'insegnamento della detta materia;
- Verificare il grado di comprensione degli studenti riguardo ad alcuni temi grammaticale (in questo caso l'uso dei tempi del passato);
- Provare a facilitare il processo d'insegnamento/apprendimento della grammatica soprattutto al livello elementare.

È da ricordare che durante quest'anno ci è stato attribuito il compito di insegnare due materie a due diversi gruppi, si tratta del modulo di grammatica e quello dell'orale; i gruppi sono il primo e il terzo gruppo del primo anno di corso. Un compito che ci ha aiutato nello svolgimento di questa parte sperimentale da diversi lati:

- AssicuriAMO noi stessi l'insegnamento della materia in oggetto evitando così ogni tipo di problemi in caso avessimo voluto collaborare con altri insegnanti.

- Avere più tempo per conoscere meglio le esigenze, il comportamento, le lacune dei nostri studenti per poterli “gestire” al meglio.
- Avere più tempo a disposizione avendo due materie da insegnare, così possiamo diversificare le attività per evitare noia, apatia e disinteresse.

I partecipanti alla ricerca sono dunque gli studenti del primo anno di corso di laurea triennale d’italiano (presso il dipartimento di tedesco, spagnolo e italiano) nella Facoltà di Lingue Straniere all’università di Algeri 2, chiamata anche Università *Abou Elkacem Saadallah*, o come gli studenti preferiscono chiamarla semplicemente “*Bouzaréah*”.

6.1. La scelta del luogo

è dovuta al fatto che anche se l’italiano è insegnato in altre due università (cioè a Blida e a Annaba), l’Università di Algeri 2 è rimasta la scelta migliore perché all’Università di Blida, il numero degli iscritti ha conosciuto una diminuzione terribile negli ultimi anni fino ad arrivare persino a solo 07 studenti iscritti al primo anno di corso e ciò dopo le condizioni imposte dal Ministero per l’orientamento dei nuovi studenti. Per la seconda università, cioè quella di Annaba, sappiamo che effettuare una ricerca a distanza è quasi impossibile per la non disponibilità sia degli studenti sia degli insegnanti, soprattutto che non siamo ancora abituati a lavorare e a collaborare online.

Il nostro lavoro dunque, si è svolto nelle aule della sede di *Beni Messous*, dove per ragioni logistiche, si tenevano le lezioni oltre alle aule della sede principale di *Bouzaréah*.

Le aule sono abbastanza piccole, con le tavole fissate al suolo e altre no, le sedie a volte non si trovano, sono gli studenti che devono andarle a cercare da altre aule, la lavagna anche se è bianca ma è utilizzabile solo in parte (sporcata con pennarelli indelebili), l’aula è un tantino buia, perché il vetro delle finestre è dipinto e la corrente è quasi sempre staccata; la porta non si chiude dunque a volte c’è un

rumore insopportabile, ma nonostante tutto ciò, gli studenti frequentano regolarmente le lezioni (o almeno la maggior parte di loro) e sembrano abbastanza motivati, soprattutto che sanno che i primi della graduatoria beneficeranno di una borsa di studio per fare il master nelle università italiane.

6.2. Il campione di ricerca:

è costituito da due gruppi di studenti iscritti al primo anno del corso di laurea (1° e 3° gruppo). Sono studenti di provenienze diverse (dalle quattro parti del paese), tanti di loro risiedono nelle case degli studenti (residenze universitarie), la maggior parte di loro hanno studiato l'italiano nei propri licei, ma va ricordato che cercando di evitare inutili ripetizioni di cose già fatte, abbiamo sottoposto gli studenti all'inizio dell'anno a un test di verifica, simile ai test di livello che si fanno nelle scuole di lingue, e come ce lo aspettavamo, i risultati non erano del tutto incoraggianti; forse ciò è dovuto al fatto che gli allievi al liceo studiano solo per superare gli esami e non per acquisire conoscenze nelle diverse materie, l'italiano compreso.

6.3. Criteri di scelta del campione:

come già detto, il nostro campione è costituito dagli studenti appartenenti ai gruppi assegnateci per l'anno accademico in corso, in oltre, corrisponde alle esigenze della nostra ricerca.

6.4. Il syllabo seguito:

per quanto riguarda il programma del primo anno della grammatica e dell'orale, e da molti anni che gli insegnanti usano il nuovo progetto 1, composto da due libri: *Libro dello studente* per le lezioni e *Quaderno degli esercizi* per le esercitazioni. I due libri sono scaricabili per quelli che li vogliono stampare, o se no, sono

disponibili nelle copisterie di fronte all'università. Per il *Libro dello studente*, consigliamo sempre la versione colorata che sarebbe più piacevole e comoda.

6.5. Programma della grammatica per il primo anno:

- unità introduttiva:
 - alfabeto
 - sostantivi e aggettivi + accordo
 - pronomi personali soggetto
 - indicativo presente di *essere*
 - articolo determinativo
 - indicativo presente di *avere*
 - indicativo presente di chiamarsi (*io, tu, lui/lei*)
- unità 1:
 - le tre coniugazioni dei verbi (*-are, -ere, -ire*)
 - indicativo presente: verbi regolari
 - articolo indeterminativo
 - aggettivi in *-e*
 - forma di cortesia
- unità 2:
 - indicativo presente: verbi irregolari
 - indicativo presente dei verbi modali: *potere, volere e dovere*
 - preposizioni

NB: queste tre prime unità adesso non si fanno più, e se le facciamo, le facciamo per le poche persone che non hanno studiato l'italiano al liceo (a cui vanno fatte altre lezioni di sostegno) e come un ripasso rapido per gli altri (anche se, a dire la verità, pure quelli ne hanno bisogno).

- Unità 3:

- preposizioni articolate
- il partitivo
- espressioni di luogo *c'è – ci sono*
- possessivi (*mio/a, tuo/a, suo/a*)
- unità 4:
 - participio passato: verbi regolari
 - passato prossimo
 - ausiliare *essere* o *avere*?
 - participio passato: verbi irregolari
 - avverbio *ci*
 - avverbi di tempo con il passato prossimo
- Unità 5:
 - futuro semplice
 - verbi regolari e irregolari
 - usi del futuro semplice
 - futuro composto
 - usi del futuro composto
- unità 6:
 - possessivi
 - possessivi con i nomi di parentela
 - *Quello -Bello*
 - *Volerci – Metterci*
- Unità 7:
 - indicativo imperfetto: verbi regolari e irregolari
 - uso dell'indicativo imperfetto
 - imperfetto o passato prossimo?
 - verbi modali all'indicativo imperfetto
 - trapassato prossimo
 - uso del trapassato prossimo

➤ Unità 8:

- pronomi diretti
- *Lo so, Lo sapevo, Lo saprò*
- pronome partitivo *ne*
- pronomi diretti nei tempi composti
- *L'ho saputo – L'ho conosciuto/a*
- pronomi diretti con i verbi modali
- *Ce l'ho – Ce n'è*

➤ Unità 9:

- verbi riflessivi
- verbi riflessivi reciproci
- verbi riflessivi nei tempi composti
- verbi riflessivi con i verbi modali
- forma impersonale

➤ unità 10:

- pronomi indiretti
- pronomi indiretti nei tempi composti
- pronomi indiretti con i verbi modali
- imperativo diretto: verbi regolari
- imperativo negativo
- imperativo con i pronomi
- imperativo diretto: verbi irregolari

➤ unità 11:

- condizionale semplice: verbi regolari e irregolari
- usi del condizionale
- condizionale composto
- riepilogo: condizionale semplice o composto?

6.6. La metodologia usata

Per rispondere alle nostre domande, ci siamo serviti di vari strumenti di ricerca:

il questionario: come strumento efficace per raccogliere il massimo delle informazioni nel minimo di tempo; ci siamo serviti del questionario, nello scopo di avere a disposizione risposte che ci aiuteranno nello svolgimento della nostra indagine.

l'osservazione: per determinare le difficoltà incontrate sia dagli insegnanti, sia dagli studenti durante il processo d'insegnamento/apprendimento della grammatica in generale e dei singoli argomenti del programma.

Il colloquio: per conoscere le lacune degli studenti e il loro punto di vista riguardo la grammatica e il suo insegnamento, e le loro varie aspettative.

Per quanto riguarda le tracce operative, le unità che abbiamo programmato con gli studenti riguardano il passato prossimo e l'imperfetto, lasciando alla fine la parte del contrasto tra i due tempi, provando a vedere il ragionamento degli studenti e il loro grado di comprensione riguardo l'uso dei due tempi e la scelta del tempo opportuno.

CAPITOLO SETTIMO

I questionari: analisi e interpretazioni

Nello scopo di verificare il contatto degli studenti con l'italiano in particolare e le lingue straniere in generale, e soprattutto la loro visione per la grammatica e il suo ruolo nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua straniera, ci siamo serviti di un questionario che abbiamo somministrato agli studenti in classe, da una parte per esserne sicuri che lo avrebbero compilato, perché di solito quando si danno questionari da compilare generalmente non vengono restituiti; e da un'altra parte per essergli di aiuto in caso di bisogno, per spiegare ciò che trovano difficile da capire e dare più chiarimenti e precisioni.

Le domande erano chiare, precise, brevi, e soprattutto chiuse per non confondere gli studenti e non creare uno stato di insicurezza e confusione, e oltre a tutto ciò, rendono il questionario facile da rispondere e da compilare soprattutto per quelli più pigri a cui non va di impegnarsi a fare compiti supplementari.

Per quanto riguarda il questionario per gli insegnanti, abbiamo voluto sapere il loro punto di vista riguardo l'insegnamento della grammatica e provare ad identificare le debolezze dei nostri studenti e le loro difficoltà nell'apprendimento dell'italiano e nella comunicazione con la detta lingua.

7.1. Questionario per gli studenti

Ti preghiamo di leggere attentamente le domande e di rispondere con sincerità per aiutarci nella nostra indagine.

Se hai bisogno di aiuto, chiedi all'insegnante.

1. Sesso

Maschio	
Femmina	

2. Quanti anni hai?

Meno di 18	
18- 20	
21-25	
Più di 25	

3. Dove abiti (specifica la Wilaya: es. Algeri, Béjaia, ecc.)

.....

4. Hai studiato l'italiano al liceo?

Sì	
No	

5. Se sì, qual è il tuo voto d'italiano?

Meno di 10	10 - 11.99	12 - 13.99	14 – 15.99	Più di 16

6. Qual è la tua media della maturità (BAC)?

Meno di 10	10 - 11.99	12 - 13.99	14 – 15.99	Più di 16

7. Ti piacciono le lingue straniere?

Sì	
No	
Non tanto	

8. Quali lingue conosci?

	Scritto				Parlato			
	Poco	Abbastanza	Bene	Molto bene	Poco	Abbastanza	Bene	Molto bene
Arabo								
Berbero								
Francese								
Inglese								
Italiano								

Spagnolo								
Tedesco								
Altro.....								

9. Quali lingue usi a casa?

	raramente	Ogni tanto	spesso	sempre
Arabo				
Berbero				
Francese				
Inglese				
Italiano				
Spagnolo				
Tedesco				
Altro.....				

10. Quali lingue usi con gli amici?

	raramente	Ogni tanto	spesso	sempre
Arabo				
Berbero				
Francese				
Inglese				
Italiano				
Spagnolo				
Tedesco				
Altro.....				

11. Quanto usi l'italiano

	raramente	Ogni tanto	spesso	sempre
--	-----------	---------------	--------	--------

A casa				
Con gli amici				
In classe				
Altro.....				

12. Guardi canali italiani?

raramente	Ogni tanto	spesso	sempre

13. Quali programmi in italiano ti piace guardare?

Film	
Serie	
Telegiornali	
Cartoni animati	
Altro	

14. Quando guardi programmi in TV, quanto capisci?

Tutto	
Abbastanza	
poco	
Niente	

15. Quando l'insegnante parla in classe in italiano, quanto capisci?

Tutto	
Abbastanza	
poco	
Niente	

16. In classe, preferisci che l'insegnante parli.....

Solo in italiano	
Solo in arabo	
Solo in francese	
In italiano + arabo	
In italiano + francese	

Altro			
17. Per te, è importante la grammatica per capire meglio?			
Sì			
Non tanto			
No			
18. Ti piace la grammatica?			
Sì			
Non tanto			
No			
19. La grammatica non ti piace perché è:			
.....			
20. Nella grammatica, cosa trovi più facile?			
I nomi			
I verbi			
Gli aggettivi			
Le preposizioni			
Altro			
21. Per te, qual è il grado di difficoltà dei seguenti argomenti?			
	Molto Facile	Poco Facile	Difficile
I nomi			
I verbi			
Gli aggettivi			
Il genere e il numero			
Le preposizioni			
La coniugazione			
Il participio passato			
I pronomi			
22. Come trovi i seguenti argomenti			
	Molto Facile	Poco Facile	Difficile

Il presente indicativo			
Il passato prossimo			
L'imperfetto			
Il futuro			
Il condizionale			
L'imperativo			

23. Perché hai scelto di studiare l'italiano?

Per lavorare	
Per fare amicizia con italiani	
Per andare in Italia	
Perché è una bella lingua	
Perché i tuoi genitori lo vogliono	
Altro.....	

24. Ti piace la lingua italiana?

Sì	
Non tanto	

Grazie per la tua collaborazione

7.1.1. La somministrazione

Il questionario è stato somministrato agli studenti dei due gruppi che avevamo in carico, il primo e il terzo gruppo del primo anno; in totale sono **57 studenti**: 31 del primo gruppo e 26 del terzo gruppo.

7.1.2. Modo di somministrazione

Abbiamo somministrato il questionario durante le prime lezioni dell'anno accademico e prima dell'inizio del programma stabilito per vari motivi:

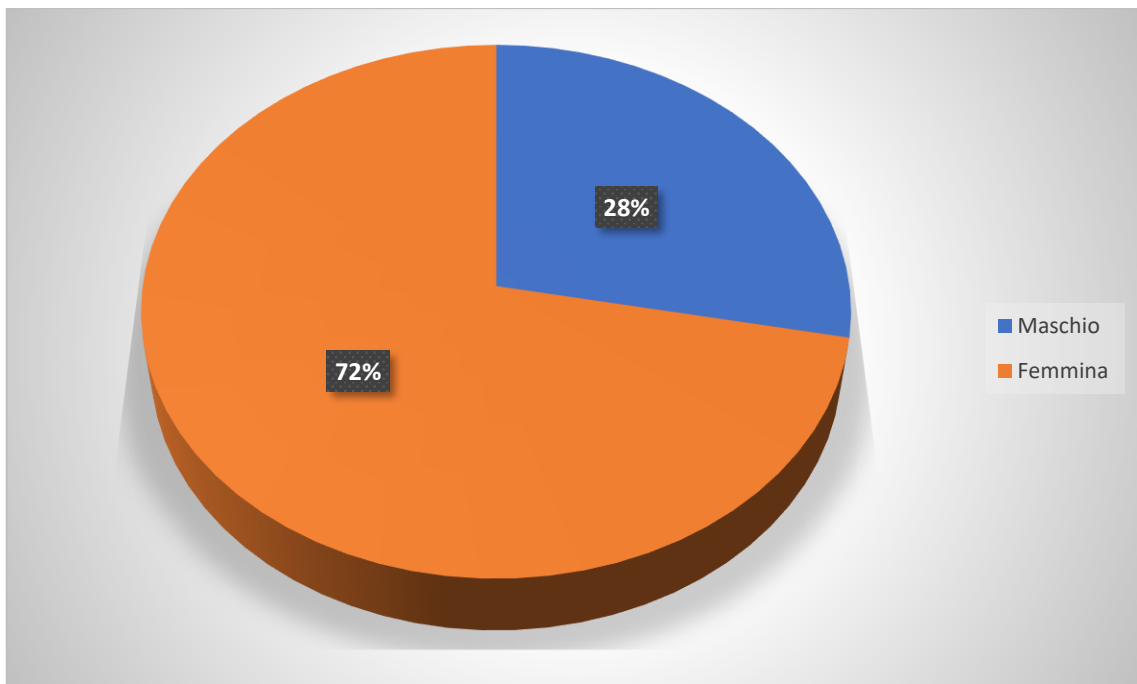
- prima di tutto, assicurarci che tutti gli studenti avrebbero risposto al questionario e aiutarli in caso di bisogno;
- conoscere le difficoltà degli studenti nell'apprendimento delle diverse materie in generale, e della grammatica in particolare;
- avere a disposizione un riferimento per programmare rinforzi dove gli studenti ne hanno bisogno;

7.1.3. Analisi e interpretazioni dei risultati

Domanda 1: Sesso

	Risposte	Percentuali
Maschio	16	28%
Femmina	41	72%
Totale	57	100%

Tabella 1: sesso degli studenti

**Grafico1: sesso**

Dai risultati si vede chiaramente che le femmine sono molto di più dei maschi: 72% per le femmine (ossia 41 studentessa) contro 28% per i maschi (ossia 16 studenti). Questo è dovuto al fatto che le femmine di solito si interessano di più alle lingue straniere e recentemente all'apprendimento di lingue di "tendenza" come il turco, il cinese, il coreano o il giapponese; influenzate sia dai programmi TV, sia dai vari social media. Mentre i maschi e soprattutto dopo la maturità, tanti di loro cercando scorciatoie, tendono a scegliere una vita professionale nei veri settori di stato, dalla polizia all'esercito.

Domanda 2: quanti anni hai?

	Risposte	Percentuali
Meno di 18	2	4%
18-20	46	81%
21-25	7	12%

Più di 25	2	4%
Totale	57	100%

Tabella 2: quanti anni hai?

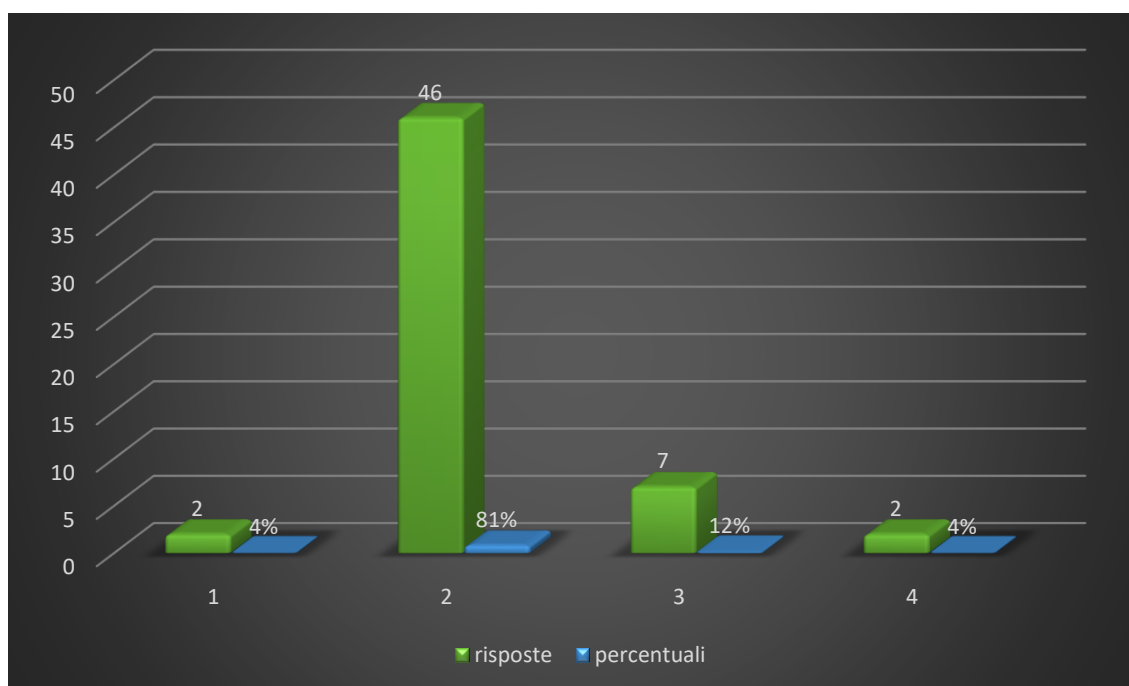


Grafico 2: Quanti anni hai?

La maggior parte degli studenti è di età compresa tra i 18 e i 20 anni (l'81%), è più o meno l'età di uno studente del primo anno che arriva all'università all'età di 18 anni, a cui si aggiungono qualche volta uno o due anni persi prima della maturità. Quei 2 studenti (cioè il 4%) sono quelli che entrano a scuola all'età di 5 anni e non ne perdono nessun anno durante tutto il loro percorso. Gli studenti che hanno tra 21 e 25 anni (il 12%), e anche quelli che ne hanno più di 25 (4%), di solito sono quelli che frequentavano altri indirizzi e poi, per una ragione o per un'altra, cambiano specializzazione per fare italiano; oppure quelli che dopo aver finito i loro studi, scelgono di fare una seconda laurea; e abbiamo notato che quelli, sono generalmente molto più motivati.

Domanda 3: Dove abiti?

Provenienza		N. studenti	Percentuali
N. Wilaya	Wilaya		
2	Chlef	5	9%
6	Béjaia	9	16%
7	Biskra	1	2%
8	Béchar	1	2%
10	Bouira	5	9%
12	Tebessa	2	4%
16	Algeri	20	35%
17	Djelfa	5	9%
26	Médéa	7	12%
34	Bourdj bouareridj	1	2%
36	Taref	1	2%
Totale		57	100%

Tabella 3: Dove abiti?

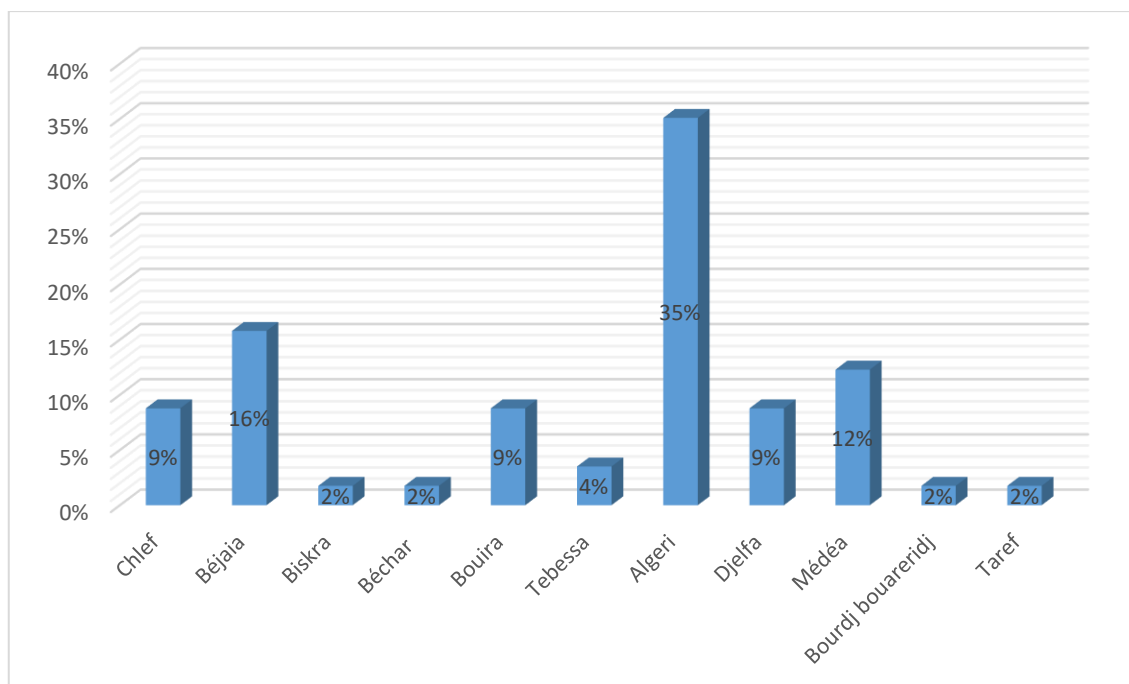


Grafico 3: Dove abiti?

Dalla tabella si vede che i nostri studenti provengono da diverse parti del paese, il che lo rende un gruppo altrettanto eterogeneo. Le località delle provenienze sono prestabilite dal Ministero²⁸. La maggior parte di loro, cioè 20 studenti (il 35%) sono dalla capitale, seguita dalla wilaya di Béjaia da dove provengono 9 studenti (il 16%), 7 studenti (12%) sono di Médéa, abbiamo 5 studenti (il 9%) sia da Chlef, da Bouira e da Djelfa; tutte località appartenenti all'area geografica

²⁸ Secondo le varie circolari ministeriali, le aree geografiche per quanto riguarda l'orientamento verso la lingua italiana è come segue:

Code	Filières de Formation	Établissements de Formation	Circonscriptions géographiques d'inscription	Séries de baccalauréat et priorités	Base de classement et conditions pédagogiques complémentaires de préinscription
851	Langue Italienne	- Univ. Blida 2 - Univ. Alger 2 - Univ. Annaba	01,08,09,13,14,15,20,22,27,29,31,32,37,38,42,44,45,46,48 02,03,06,10,11,16,17,26,33,35,47 04,05,07,12,18,19,21,23,24,25,28,30,34,36,39,40,41,43	Bac Langues Etrangères	Le classement se fait sur la base de la moyenne générale obtenue au Baccalauréat Conditions complémentaires : Pour participer au classement, la note de l'Italien obtenue au baccalauréat doit être supérieure ou égale à 10/20

dell'orientamento verso lo studio dell'italiano all'università di Algeri 2. Per il resto degli studenti: 2 di Tebessa (il 4%) e il 2%, cioè 1 studente da Biskra, 1 da Béchar, 1 da Bordj bouareridj e 1 da Taref, questi sono studenti che dovevano studiare o all'Università di Blida o a quella di Annaba, ma per un motivo o per un altro si sono trasferiti ad Algeri per fare italiano presso il nostro dipartimento.

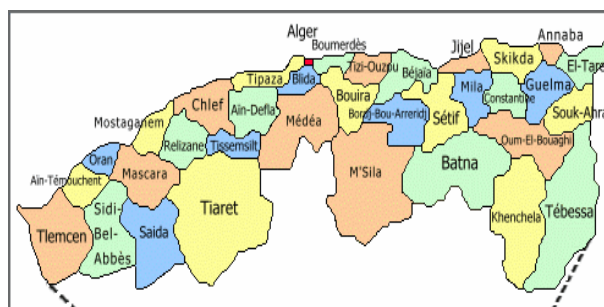
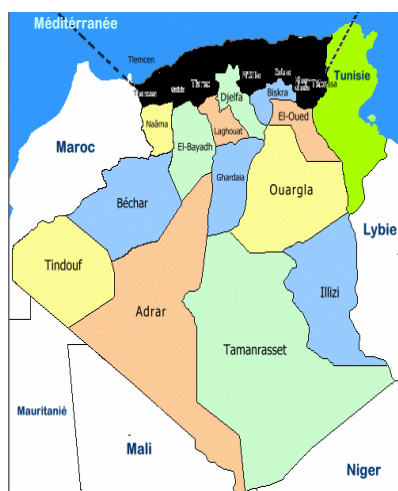
Dobbiamo precisare che a parte Béchar, Biskra e Djelfa che si trovano nel sud del paese, le altre località si trovano nel nord del paese: nord-ovest per chlef, nord-est per Tebessa e Taref; e centro per il resto (Béjaia, Bourdj Bouareridj, Bouira, Algeri e Médéa)²⁹.

Domanda 4: Hai studiato italiano al liceo?

	Risposte	Percentuali
Sì	49	86%
No	8	14%
Totale	57	100%

Tabella 4: Hai studiato italiano al liceo?

29



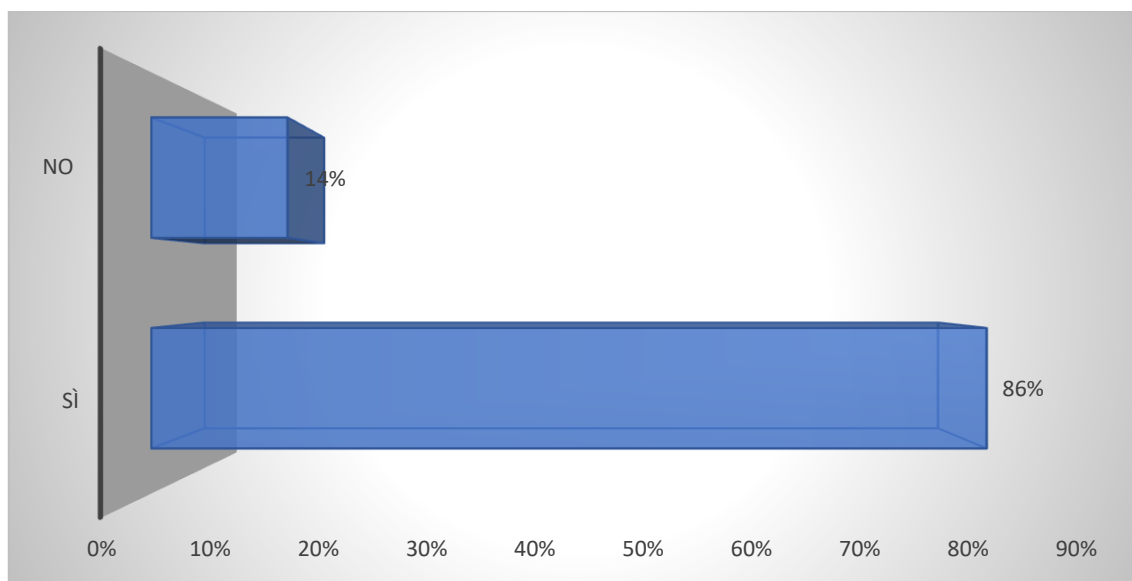


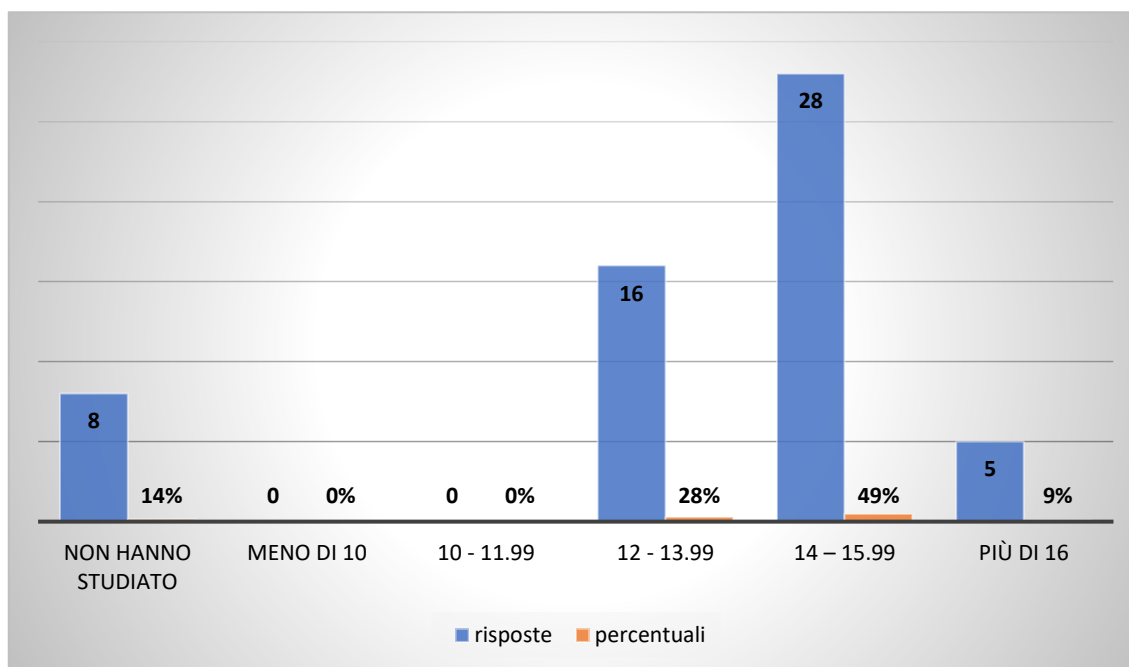
Grafico 4: Hai studiato italiano al liceo?

Dalla tabella risulta che la maggior parte degli studenti (l'86%), cioè 49 di loro hanno già studiato italiano al liceo, mentre il resto (il 14%) non l'hanno studiato. Questo fatto, a dire la verità, non rifletterebbe niente; perché abbiamo notato che anche se ci sono tanti che pur non avendo studiato l'italiano al liceo, riescono a migliorare il loro livello raggiungendo, e a volte superando quelli che l'hanno già studiato; forse perché la nostra mentalità è stata sempre studiare per superare l'esame e non per acquisire nuove conoscenze.

Domanda 5: Se sì, qual è il tuo voto d'italiano?

	risposte	percentuali
Non hanno studiato	8	14%
Meno di 10	0	0%
10 - 11.99	0	0%
12 - 13.99	16	28%
14 – 15.99	28	49%
Più di 16	5	9%

Totale	57	100%
---------------	-----------	-------------

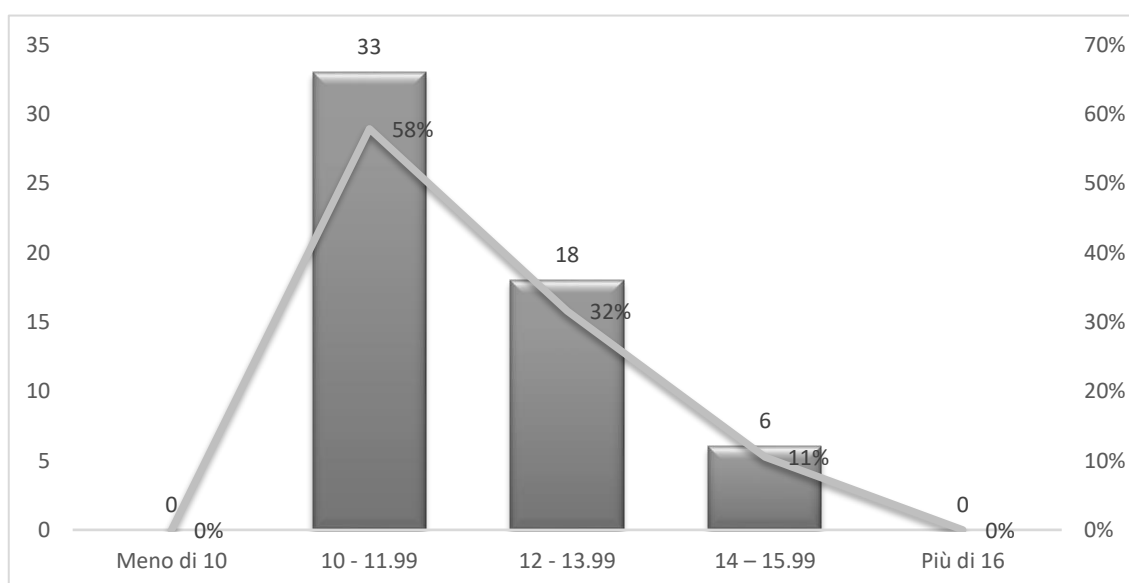
Tabella 5: se sì, qual è il tuo voto d'italiano?**Grafico 5: se sì, qual è il tuo voto d'italiano?**

Dai risultati e oltre agli 8 studenti (il 14%) che non hanno studiato l'italiano al liceo, si nota che 28 studenti (il 49%) hanno avuto tra 14/20 e 15.99/20, un voto che dovrebbe riflettere un livello abbastanza buono e specchiare una buona conoscenza dell'italiano, mentre 16 dei nostri studenti (il 28%) hanno avuto tra 12/20 e 13.99/20, che rimane non tanto soddisfacente. I 5 studenti che rimangono (il 9%) hanno avuto più di 16 e quelli di solito sono quelli che dominano la partecipazione in classe e l'attenzione degli insegnanti.

Notiamo che nessuno degli studenti ha avuto meno di 12, anche se la condizione stabilita dal Ministero è quella di avere minimo un 11 in italiano per poter sceglierlo all'università, il voto è sceso poi fino a 10. Quindi anche quelli che hanno cambiato specializzazione per fare italiano presso il nostro dipartimento, o non l'hanno studiato o hanno avuto più di 12.

Domanda 6: Qual è la tua media della maturità (BAC)?

	Risposte	Percentuali
Meno di 10	0	0%
10 - 11.99	33	58%
12 - 13.99	18	32%
14 - 15.99	6	11%
Più di 16	0	0%
Totale	57	100%

Tabelle 6: Qual è la tua media della maturità (BAC)?**Grafico 6: Qual è la tua media della maturità (BAC)?**

Vediamo che nessuno dei nostri studenti ha avuto meno di 10 di media, che a volte vengono anche loro promossi. Stessa cosa, nessuno ha avuto più di 16, media che permette allo studente di scegliere l'indirizzo che vuole, e di solito si scelgono altre specializzazioni come inglese o francese che avrebbero più sbocchi lavorativi dell'italiano e generalmente l'italiano non è la loro prima scelta.

La maggior parte degli studenti (il 58%), cioè 33 studenti hanno avuto meno di 12, che sicuramente non permette loro di scegliere altri indirizzi se non italiano, quindi sono “costretti” a studiare italiano se vogliono fare la Facoltà delle Lingue Straniere, altrimenti, sarebbero orientati verso altre specializzazioni “indesiderate”. Il resto degli studenti che hanno avuto tra 12/20 e 13.99/20 (18 studenti cioè 32%) e quelli che hanno avuto tra 14/20 e 15.99/20 (6 studenti cioè 11%), sono quelli che, di solito, l’italiano è la loro prima scelta, sono quindi più motivati degli altri e finiscono per essere i primi della graduatoria, salvo casi eccezionali.

Domanda 7: Ti piacciono le lingue straniere?

	Risposte	Percentuali
Sì	57	100%
No	0	0%
Non tanto	0	0%
Totale	57	100%

Tabella 7: ti piacciono le lingue straniere?

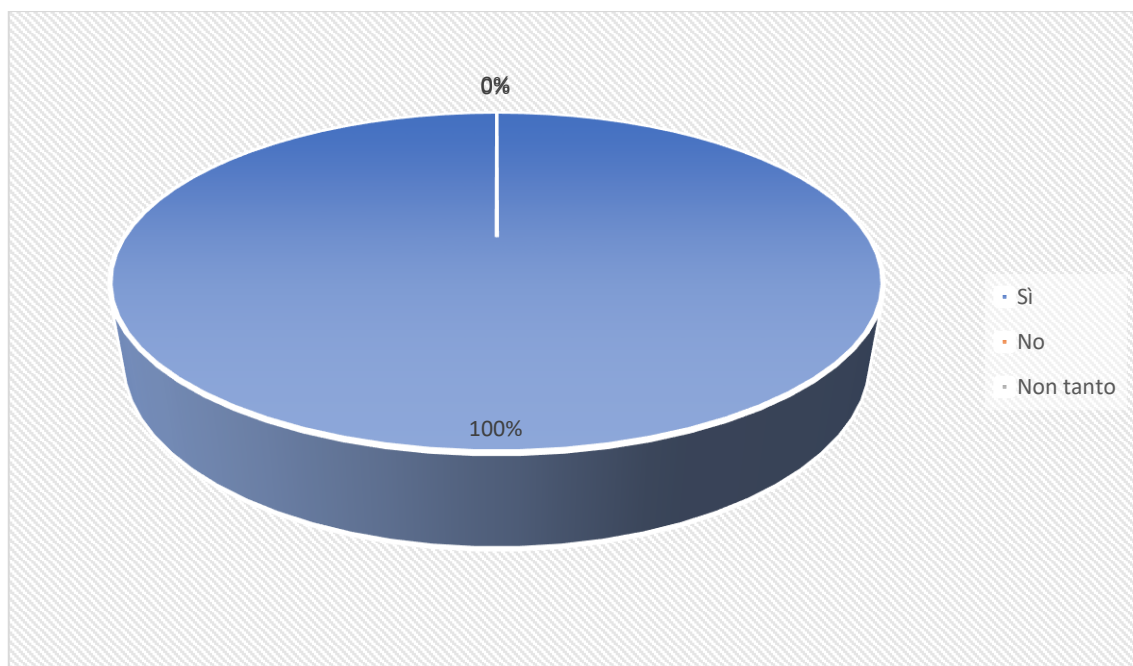


Grafico 7: Ti piacciono le lingue straniere?

Un risultato, a dire la verità, aspettato; alla totalità dei nostri studenti piacciono le lingue straniere, perché da una parte l'hanno scelto come indirizzo al liceo, e da un'altra è stata la loro scelta all'università; soprattutto che negli ultimi anni va di moda studiare le lingue straniere, è diventato un segno di civismo e prestigio a prescindere della lingua studiata. A molti piace l'inglese o lo spagnolo, ma anche il turco, il giapponese, il cinese o anche il coreano, senza dimenticare il tedesco e il russo, lingue che sono molto presenti e richiesti nelle scuole o nei centri dell'insegnamento intensivo presenti nelle varie università.

Domanda 8: Quali lingue conosci?

	Scritto						Parlato					
	Poco	Abbastanza	Bene	Molto bene	totale	percentuali	Poco	Abbastanza	Bene	Molto bene	totale	percentuali
Arabo				57	57	100%				57	57	100%

Berbero		12	5	7	24	42%	1			24	25	44%
Francese		15	34	8	57	100%		15	34	8	57	100%
Inglese	2	8	37	10	57	100%	2	8	37	10	57	100%
Italiano	8	24	20	5	57	100%	8	24	20	5	57	100%
Spagnolo		3	5		8	14%		3	5		8	14%
Tedesco			3		3	5%			3		3	5%
Cinese	3				3	5%	3				3	5%
Turco	2				2	4%	2				2	4%
Giapponese	1				1	2%	1				1	2%
Coreano	1				1	2%	1				1	2%

Tabella 8: Quali lingue conosci?

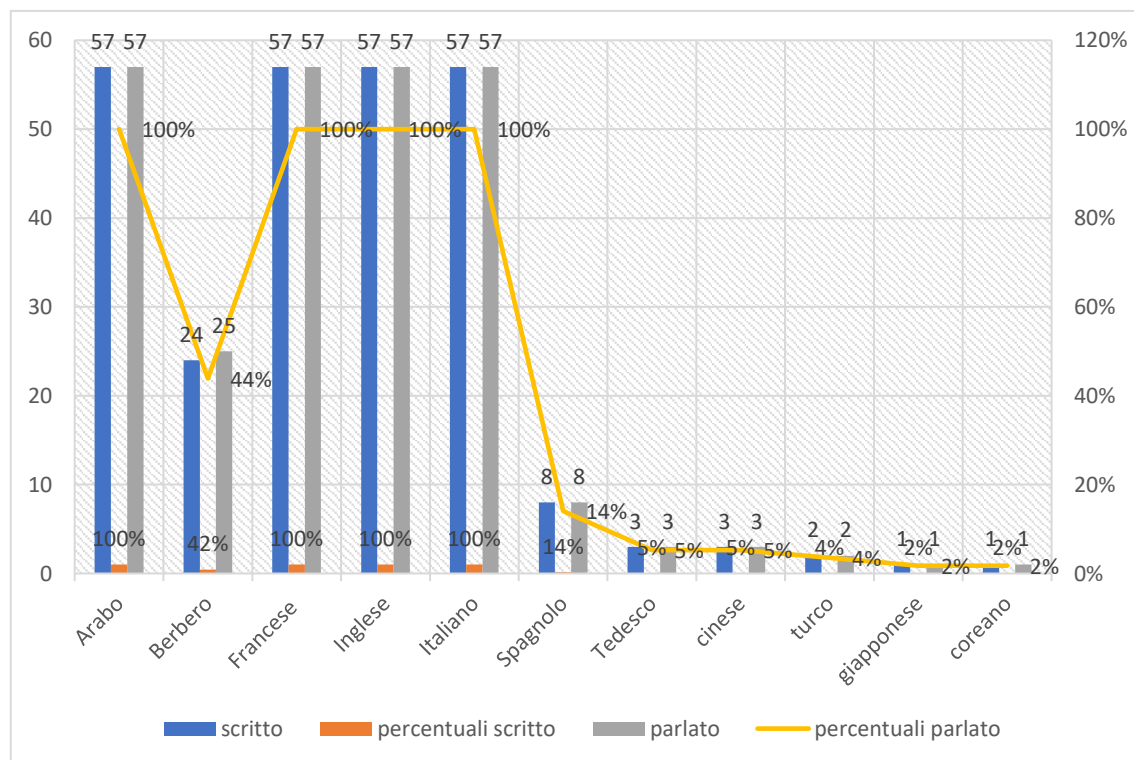


Grafico 8: Quali lingue conosci?

Dalla tabella risulta che i nostri studenti (100%) conoscono almeno quattro lingue: arabo, francese, inglese e italiano, l'arabo ch'è considerato, per non dire lingua madre, diciamo lingua nazionale insegnato sin dai primi anni e diffuso in tutto il paese.

Altra lingua molto diffusa, considerata anche come lingua nazionale, è il *tamazigh* o il berbero parlato da molti dei nostri studenti (44%) anche se non tutti lo scrivono (considerato come lingua orale più che scritta), ma ci sono che anche se non sono di origine berbera, lo imparano magari con gli amici.

Il francese è insegnato dalla terza elementare mentre l'inglese si comincia a studiarlo dalla prima media; sono quindi conosciuti da tutti i nostri studenti, con gradi di padronanza diversi. Per l'italiano, quelli che l'hanno studiato affermano che lo conoscono, anche poche ore di studio in solo due anni non permettono una buona conoscenza della lingua, e strada facendo, abbiamo notato che il livello dei nuovi studenti rimane sempre al di sotto delle aspettative. Quelli che lo conoscono e lo parlano bene, o sono i più bravi o hanno famigliari in Italia o loro ci sono già stati.

Notiamo che gli 8 studenti che non hanno studiato l'italiano affermano che lo conoscono poco, perché conoscendo il francese e forse avendo studiato spagnolo riescono a capire se l'insegnante parla piano e gesticola mentre parla e magari usa espressioni in lingue conosciute da loro.

Abbiamo altre lingue che i nostri studenti conoscono: si tratta del tedesco (il 14%), lo spagnolo (il 5%) di sicuro studiati al liceo; mentre le altre lingue vengono studiate in un ambiente extrascolastico (dovuto al fatto che si conosce sia lo scritto che il parlato), parliamo del cinese (5%), il turco (4%), il giapponese (2%) e il coreano (2%).

Domanda 9: Quali lingue usi a casa?

	Raramente	Ogni tanto		Spesso	Sempre	
Arabo		9	16%		33	58%
Berbero					24	42%
Francese						
Inglese						
Italiano		2	4%			
Spagnolo						
Tedesco						

Tabella 9: Quali lingue usi a casa?

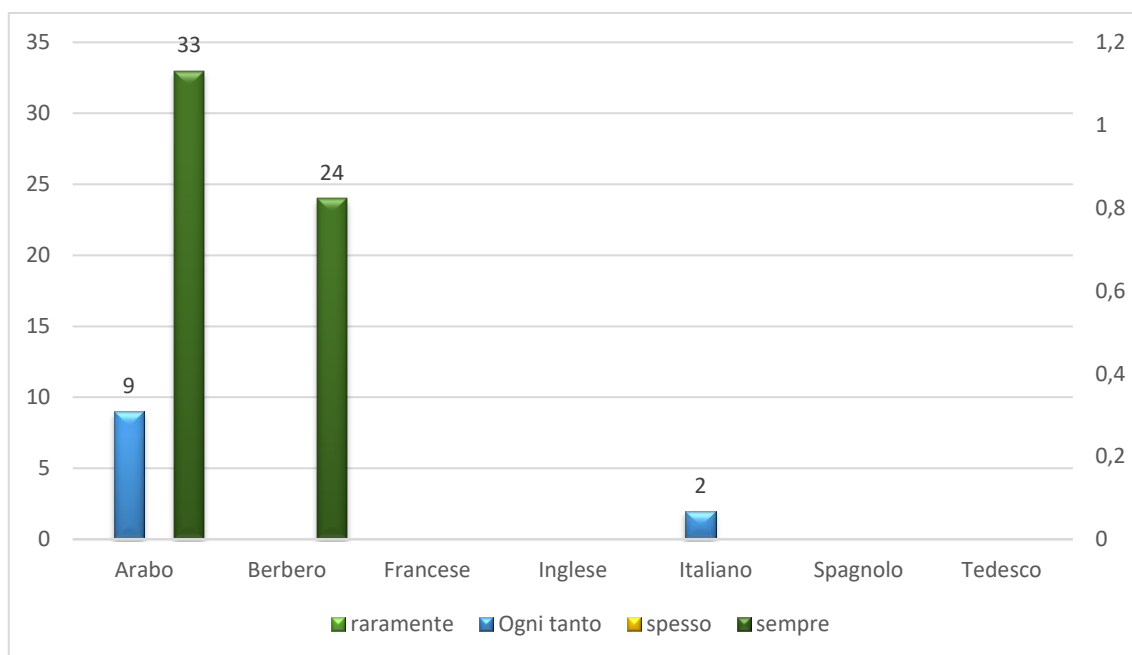


Grafico 9: Quali lingue usi a casa?

La lingua usata a casa è generalmente la lingua madre, con cui ci si sente al proprio agio, si parla spontaneamente soprattutto con i genitori ed i prossimi, perciò la lingua prevalentemente usata è l'arabo, non solo i 42 studenti (il 74%), ma anche per alcuni studenti la cui lingua madre è il berbero, 9 di loro (il 16%) usa ogni tanto

l'arabo a casa per qualche ragione. Notiamo che 2 studenti (il 4%) usano, anche se ogni tanto, l'italiano a casa, quelli sono persone che hanno vissuto in Italia e essendoci rimasti per anni o avendo parenti o famigliari che ci vivono lo usano volentieri.

Domanda 10: Quali lingue usi con gli amici?

	Raramente		Ogni tanto		Spesso		Sempre	
Arabo					24	42%	33	58%
Berbero					24	42%		
Francese			5	9%				
Inglese			5	9%				
Italiano	16	28%	38	67%	3	5%		
Spagnolo								
Tedesco								

Tabella 10: Quali lingue usi con gli amici?

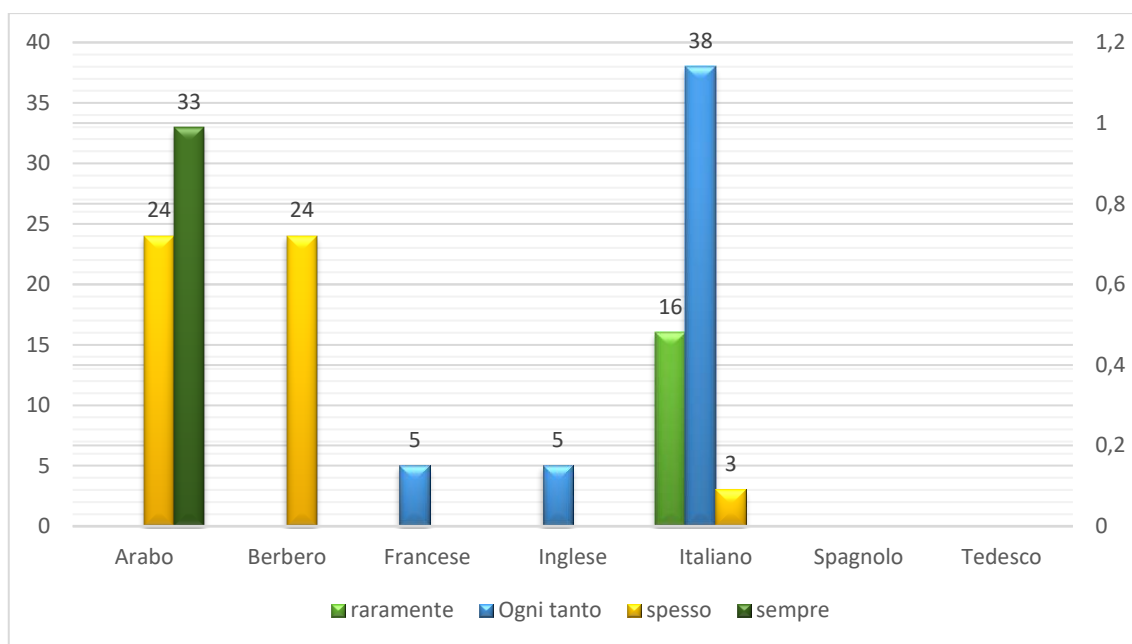


Grafico 10: Quali lingue usi con gli amici?

Notiamo che anche se i nostri studenti conoscono molte lingue straniere, non le usano nel loro quotidiano; l'arabo rimane la lingua di maggior uso tra di loro (il 58%) lo usano sempre, anche quelli di origine berbera (il 33%) lo usano con i loro amici arabi. Alcuni studenti (il 5%) usano il francese o l'inglese, ma sembra che quest'uso, anche se è ogni tanto, si limiti a frasi e espressioni brevi e non a vere conversazioni. Stessa cosa per l'italiano, abbiamo notato che gli studenti tra di loro non lo usano ogni tanto, anche quelli che non l'hanno studiato prima, anche se raramente, ma lo usano comunque. È da ricordare che gli studenti usano le lingue straniere in generale e l'italiano in particolare in situazioni scherzose quando parlano in modo poco serio, cioè quando non si controllano e il filtro è veramente abbassato.

Domanda 11: quanto usi l'italiano?

	Raramente		Ogni tanto		Spesso		Sempre	
A casa			2	4%				
Con gli amici	12	21%	38	67%	7	12%		

In classe			7	12%	40	70%	10	18%
Per navigare							1	2%
Internet							1	2%
Per chattare							1	2%

Tabella 11: Quanto usi l'italiano?

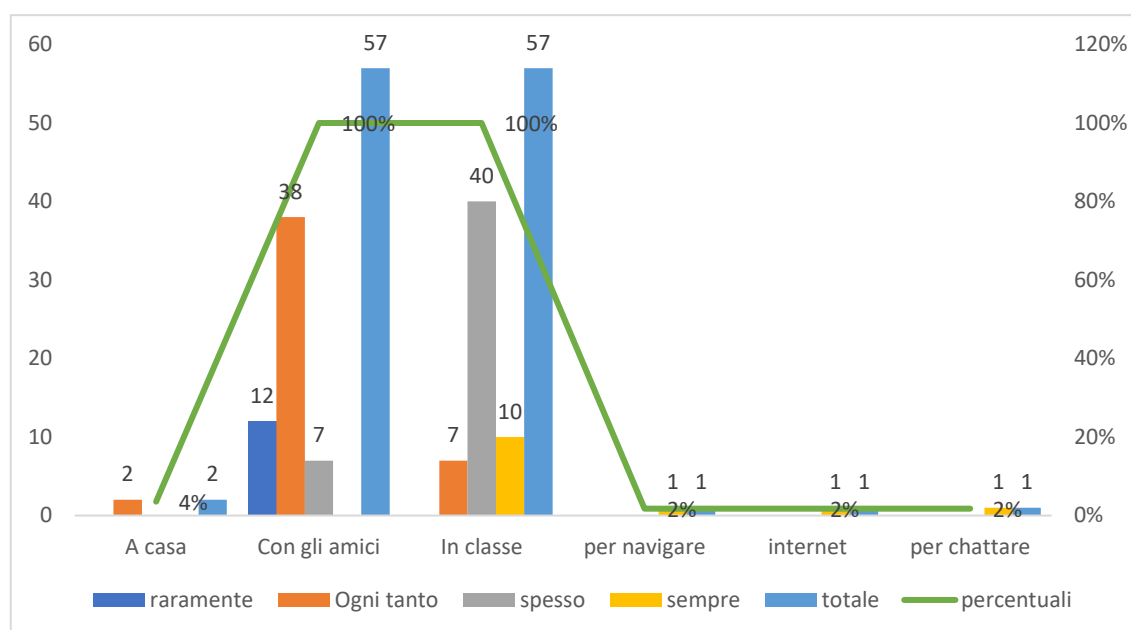


Grafico 11: Quanto usi l'italiano?

I risultati ottenuti confermano ciò ch'è stato detto prima riguardo l'uso dell'italiano da parte dei nostri studenti, a casa, rimaniamo ancora con 2 studenti che lo usano (il 4%). Con gli amici, tutti lo usano: 12 studenti (21%) lo usano raramente, 38 studenti (67%) lo usano ogni tanto e 7 studenti (12%) lo usano spesso. In classe, l'uso dell'italiano è più frequente, con percentuali più alti, forse perché in classe gli insegnanti incitano gli studenti ad usarlo, quindi si sentono quasi costretti a parlare in italiano anche se non fluidamente, commettendo degli sbagli, facendosi aiutare dai compagni o dall'insegnante stesso, ma lo usano comunque. Altri usi spuntati dalle risposte riguardano l'uso dell'italiano per navigare in internet, o per chattare e comunicare. Una risorsa a cui invitiamo sempre i nostri studenti ad

usarla e ad approfittarne delle loro conoscenze informatiche e tecnologiche usando i vari strumenti a disposizione, dagli smartphone ai tablets e i computer, soprattutto che oggi giorno tutti dispongono di internet e trascorrono ore e ore a navigare, allora perché non usare questa abitudine per migliorare in nostro italiano?

Domanda 12: Guardi canali italiani?

	Risposte	Percentuali
Raramente	0	0%
Ogni tanto	35	61%
Spesso	14	25%
Sempre	8	14%
Totale	57	100%

Tabella 12: Guardi canali italiani?

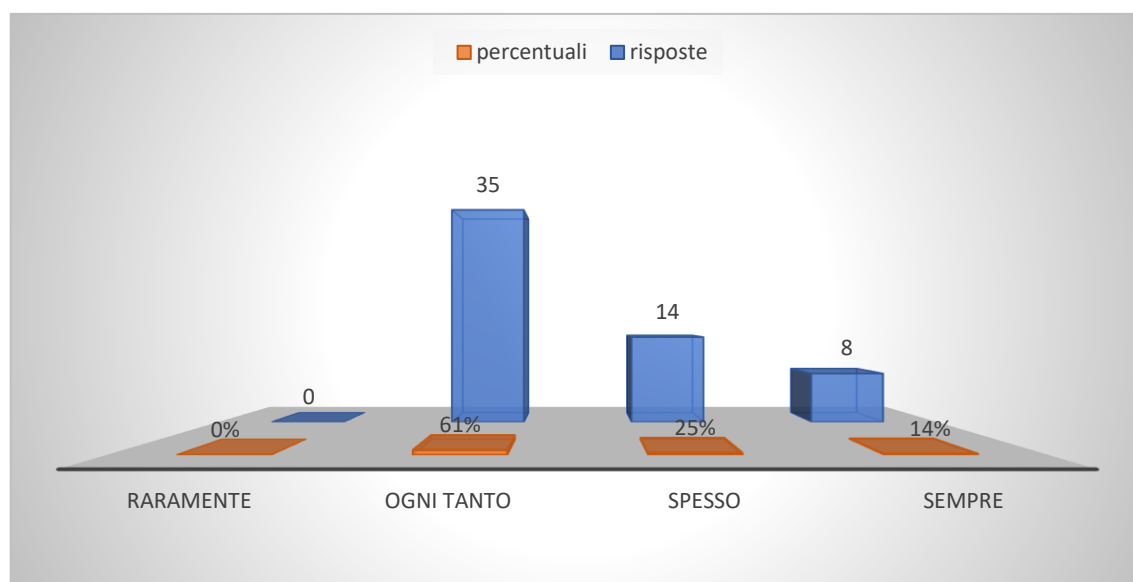


Grafico 12: Guardi canali italiani?

Un modo per essere ancora in contatto con l'italiano è la TV italiana, almeno guardando canali italiani, l'orecchio ci si abitua alla lingua e vengono

memorizzate, anche in modo inconscio, parole e espressioni che uno userà un giorno. I 35 studenti (il 61%) che guardano la TV italiana ogni tanto, forse perché si trovano nelle residenze universitarie e non c'è modo di farlo se non a casa quando ci vanno durante i fine settimana o nelle vacanze. 14 studenti (il 25%) lo fa spesso mentre 8 studenti (14%) guardano sempre canali italiani.

Ricordiamo che oltre ai programmi italiani dove si può sentire l'italiano dai nativi, i nostri studenti sono fortunati perché possono essere in contatto con l'italiano dei nativi grazie alle due insegnanti italiane che insegnano presso il nostro dipartimento.

Domanda 13: Quali programmi in italiano ti piace guardare?

	Risposte	Percentuali
Film	32	56%
Serie	2	4%
Telegiornali	50	88%
Cartoni animati	45	79%
Altro: <i>reality show</i>	1	2%
Altro: Sport	20	35%

Tabella 13: Quali programmi in italiano ti piace guardare?

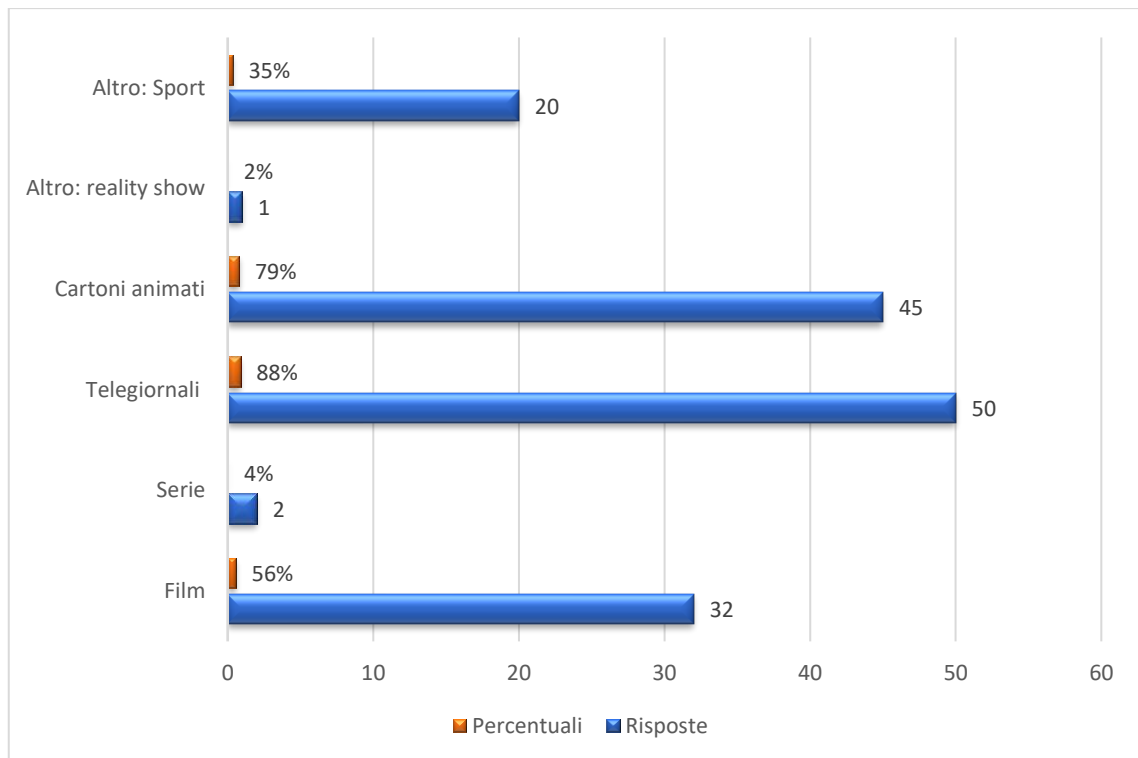


Grafico 13: Quali programmi in italiano ti piace guardare?

È risultato che tutti gli studenti guardano almeno qualcosa in italiano, le più alte percentuali vanno ai telegiornali, e ai cartoni animati (rispettivamente l'88% e il 79%); in effetti, all'inizio di ogni anno accademico, consigliamo agli studenti di guardare i telegiornali ed i cartoni animati perché il loro italiano è il più vicino all'italiano standard ed è quasi privo di usi regionali o dialettali. I film sono guardati dal 56% degli studenti, anche se i film non sono tanto raccomandati, perché o sono doppiati quindi ci troviamo espressioni e modi di dire estranee dall'italiano anche colloquiale ma ci devono essere per combaciare con i movimenti delle labbra, o se sono film italiani, se non sono in dialetto, sono più vicini all'italiano regionale che a quello standard. Anche le serie e i *reality show* sono presenti nei programmi guardati (4% e 2%). È da notare che anche se il numero dei maschi è solo 16, ma i programmi sportivi sono guardati da 20 studenti (il 35%), quindi ci sono anche femmine a cui piace lo sport italiano, sicuramente il calcio e il suo fascino.

Domanda 14: **Quando guardi programmi in TV, quanto capisci?**

	Risposte	Percentuali
Tutto	5	9%
Abbastanza	37	65%
Poco	12	21%
Niente	3	5%
Totale	57	100%

Tabella 14: Quando guardi programmi in TV, quanto capisci?

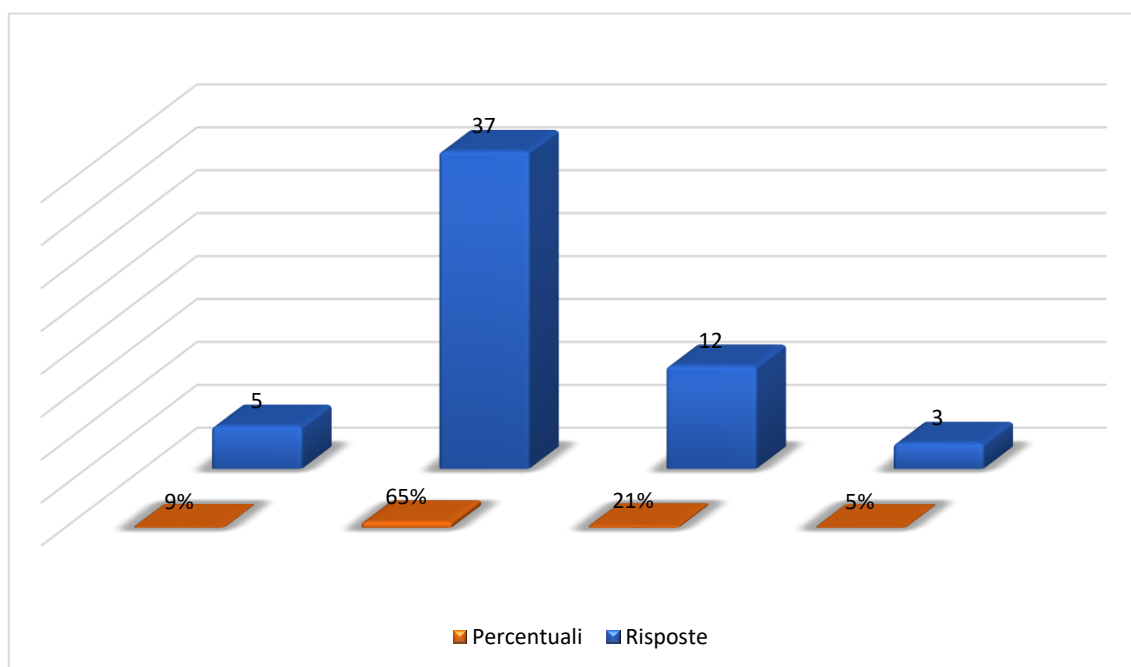


Grafico 14: Quando guardi programmi in TV, quanto capisci?

Mentre guardano i programmi italiani, 5 studenti (il 9%) affermano che capiscono tutto, e qua per tutto intendono sicuramente “molto”, ed è il richiesto, perché capire tutto sicuramente non siamo in grado di farlo. 37 studenti (il 65%) capiscono abbastanza, 12 studenti (il 21%) capiscono poco e tra quelli troviamo pure coloro che non hanno studiato l’italiano al liceo, mentre 3 studenti (il 5%) non capiscono

niente. Quindi ci sono che si sforzano a capire e ci sono di meno, il fatto è che alla fine, il più importante è che l'orecchio si abitui ad ascoltare l'italiano.

Domanda 15: Quando l'insegnante parla in classe in italiano, quanto capisci?

	Risposte	Percentuali
Tutto	15	26%
Abbastanza	37	65%
Poco	5	9%
Niente	0	0%
Totale	57	100%

Tabella 15: Quando l'insegnante parla in classe in italiano, quanto capisci?

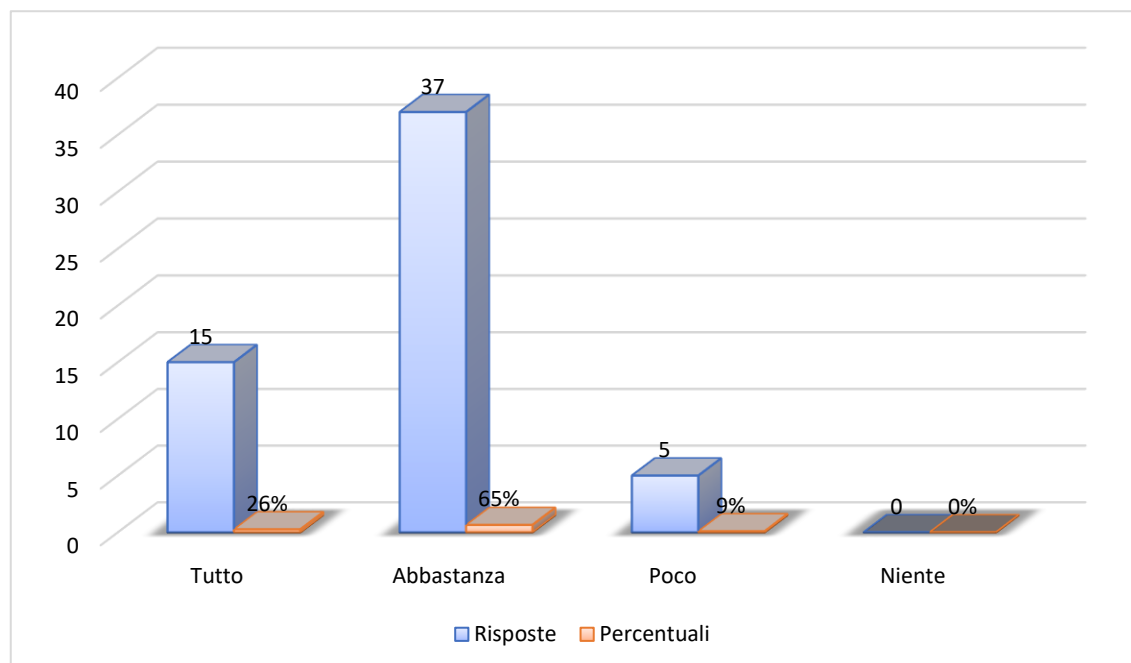


Grafico 15: Quando l'insegnante parla in classe in italiano, quanto capisci?

37 dei nostri studenti (il 65%) affermano che in classe quando l'insegnante parla in italiano capiscono abbastanza; supponiamo che quel "abbastanza" significa che riescono a capire quello che l'insegnante gli vuole spiegare soprattutto che ai primi

livelli, gli insegnanti parlano il più piano possibile, articolano bene e usano i gesti e le mimiche per far passare il messaggio, così anche quelli che non avevano fatto l'italiano prima, riescono a capire e si abituano ad avere, se non lezioni solo in italiano, il che è difficile da realizzare, lezioni dove la lingua dominante rimane l'italiano. Il resto rimanente (il 26%) dicono che capiscono tutto, perché oltre ad avere un buon livello, sono quelli che si impegnano di più sia in classe che a casa.

Domanda 16: In classe, preferisci che l'insegnante usi...

	Risposte	Percentuali
Solo in italiano	12	21%
Solo in arabo	0	0%
Solo in francese	0	0%
In italiano + arabo	37	65%
In italiano + francese	8	14%
Totale	57	100%

Tabella 16: In classe, preferisci che l'insegnante usi...

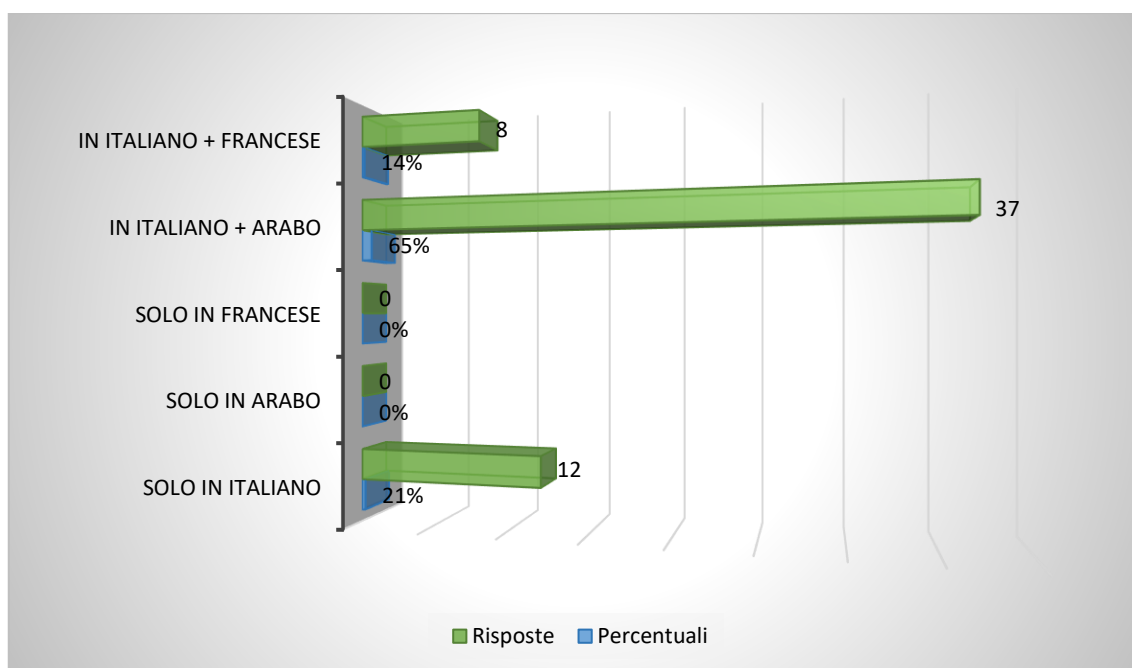


Grafico 16: In classe, preferisci che l'insegnante usi...

Notiamo che nessuno degli studenti vuole che la lezione sia fatta solo in arabo o solo in francese; perché sanno che in quel modo non miglioreranno mai il loro italiano e rimarranno sempre confusi. 12 studenti (il 21%) preferiscono che l'insegnante usi solo l'italiano, in quel modo anche se non riescono a capire fanno sforzi per migliorare il loro livello. Quelli che vogliono che l'italiano non sia l'unica lingua con cui si fanno le lezioni sono 45 studenti (il 79%), solo 8 di loro (il 14%) vogliono il francese oltre all'italiano, forse perché lo padroneggiano e riescono a trasferire ciò che sanno in francese all'italiano. Gli altri 37 studenti (il 65%) invece, oltre all'italiano preferiscono l'arabo, sicuramente essendo la lingua con cui hanno studiato al meno 12 anni e forse perché non padroneggiano il francese, ritenuto la lingua “conosciuta da tutti” più vicina all'italiano.

Domanda 17: Per te, è importante la grammatica per capire meglio?

	Risposte	Percentuali
Sì	39	68%

Non tanto	15	26%
No	3	5%
Totale	57	100%

Tabella 17: Per te, è importante la grammatica per capire meglio?

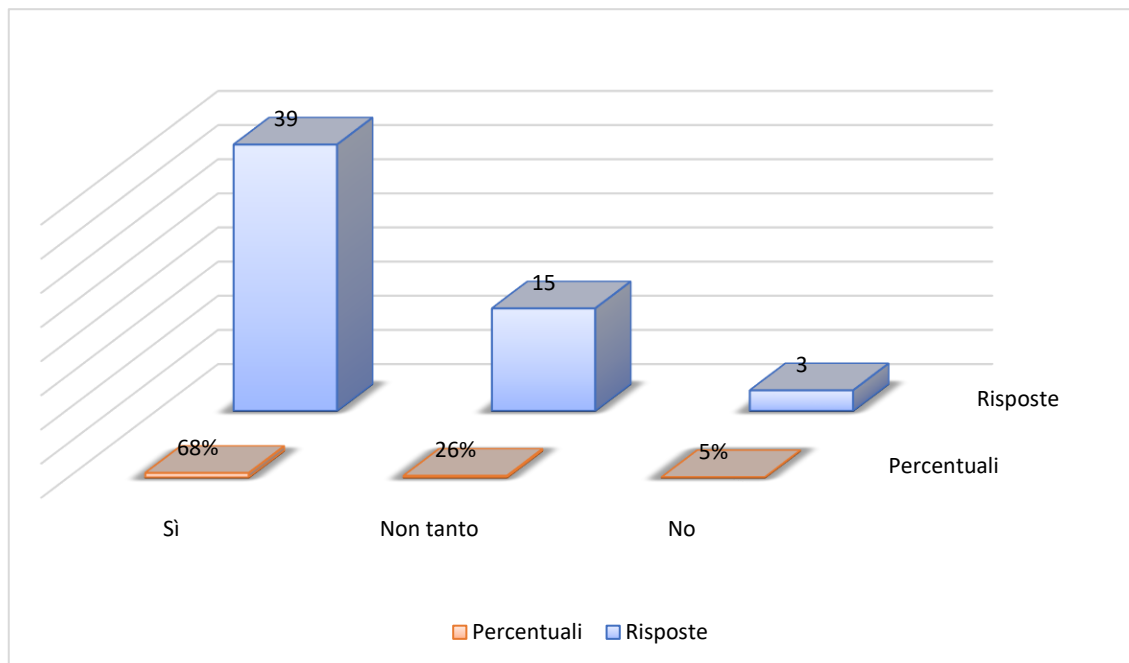


Grafico 17: Per te, è importante la grammatica per capire meglio?

I risultati ottenuti evidenziano come 39 studenti (il 68%) considerano che la grammatica sia importante per l'apprendimento della lingua straniera e capire meglio. 15 studenti (il 26%) pensano invece che la grammatica non poi così tanto importante per capire meglio. I 3 studenti rimanenti (il 5%) pensano che la grammatica non è per niente importante. Questi risultati si traducono generalmente nel comportamento degli studenti in classe, perciò ci sono che si impegnano e fanno più sforzi seguendo le spiegazioni e facendo gli esercizi ed i compiti; e c'è di meno.

Domande 18: Ti piace la grammatica?

	Risposte	Percentuali
Sì	19	33%
Non tanto	25	44%
No	13	23%
Totale	57	100%

Tabella 18: Ti piace la grammatica?

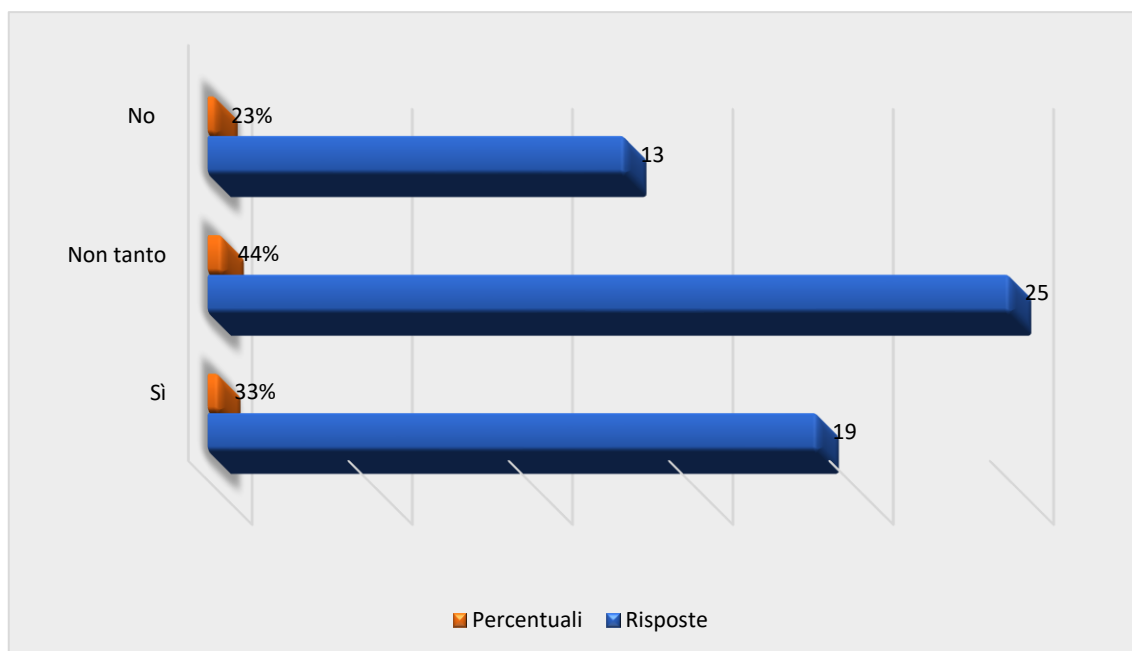


Grafico 18: Ti piace la grammatica?

Risulta che anche se tanti dei nostri studenti pensano che l'insegnamento della grammatica è importante per imparare la lingua straniera, questa materia piace a soli 19 di loro (il 33%), agli altri o non piace affatto (23%) o non piace così tanto (44%). Quindi anche se questa materia è essenziale nell'insegnamento della lingua straniera, rimane sempre una materia poco desiderata dagli apprendenti, sia per la sua complessità, sia per il modo con cui viene insegnata.

Domanda 19: La grammatica non ti piace perché è...

	Risposte	Percentuali
Difficile	17	30%
Complicata	11	19%
Noiosa	6	11%
Senza risposta	23	40%
Totale	57	100%

Tabella 19: La grammatica non ti piace perché è...

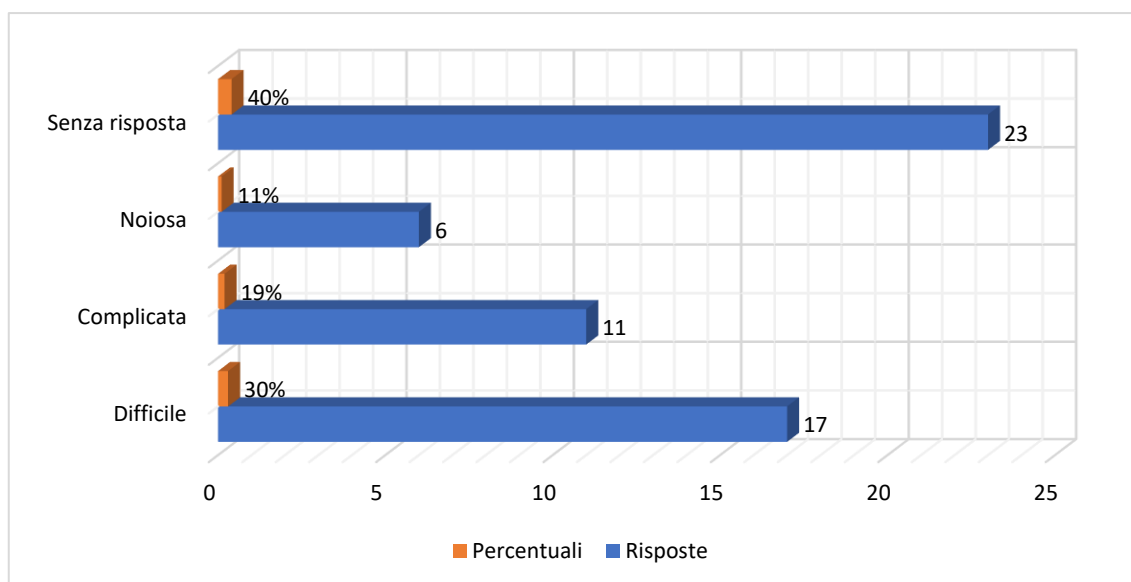


Grafico 19: La grammatica non ti piace perché è...

In questa domanda non abbiamo suggerito risposte per lasciare liberi gli studenti per vedere cosa avrebbero scelto come risposta. In effetti, a parte i 23 studenti (il 40%) che non hanno dato risposta, sia perché la grammatica non gli dispiace così tanto, sia perché non vogliono semplicemente rispondere (preferiscono scegliere tra i suggerimenti). Abbiamo in totale 34 studenti (il 60%) che descrivono la grammatica con aggettivi da loro scelti: 17 di loro (30%) la trovano “difficile”, altri 11 (19%) la trovano “complicata” e 6 studenti (11%) la trovano “noiosa”. Pensiamo che la percezione della grammatica è dovuta non solo al contenuto della

materia in sé, cioè troppe regole da memorizzare e da ricordare, ma anche a come viene presentata agli studenti, cioè come un fardello che devono supportare lungo molte ore non solo di lezioni tradizionalmente fatte, ma anche molti compiti da fare.

Domanda 20: Nella grammatica, cosa trovi più facile?

	Risposte	Percentuali
I nomi	57	100%
I verbi	0	0%
Gli aggettivi	57	100%
Le preposizioni	0	0%

Tabella 20: Nella grammatica, cosa trovi più facile?

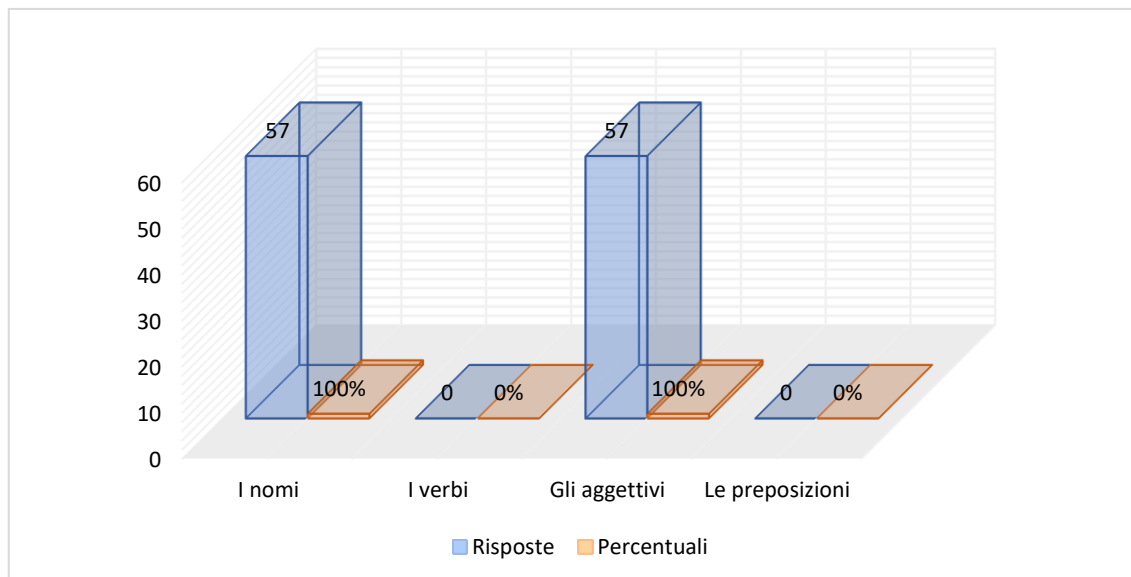


Grafico 20: Nella grammatica, cosa trovi più facile?

Notiamo che la totalità degli studenti (il 100%) hanno scelto la parte che riguarda “i nomi” e “gli aggettivi” come argomenti facili; nessuno ha scelto la parte del “verbo” o “le preposizioni” anche i più bravi, ma questo non vuol dire che non le

conoscono, solo che le prime parti rimangono soltanto le più facili. Queste sono solo proposte per vedere come si comportano con la coniugazione, un'impresa non tanto facile per molti studenti, dove incontrano sempre qualche difficoltà a causa delle tante irregolarità; stessa cosa per le preposizioni considerate l'incubo dei nostri studenti. Per i nomi e gli aggettivi, le regole sono semplici, al meno ai primi livelli di studio, prima di incontrare casi più complicati come gli invariabili, i nomi composti o anche i nomi con plurali irregolari o con doppio plurale.

Domanda 21: Per te, qual è il grado di difficoltà dei seguenti argomenti?

	Molto Facile		Poco difficile		Difficile	
	risposte	percentuali	risposte	percentuali	risposte	percentuali
I nomi	57	100%	0	0%	0	0%
I verbi	13	23%	24	42%	20	35%
Gli aggettivi	57	100%	0	0%	0	0%
Il genere e il numero	57	100%	0	0%	0	0%
Le preposizioni	7	12%	13	23%	37	65%
La coniugazione	9	16%	33	58%	17	30%
Il participio passato	11	19%	28	49%	18	32%
I pronomi	17	30%	31	54%	9	16%

Tabella 21: Per te, qual è il grado di difficoltà dei seguenti argomenti?

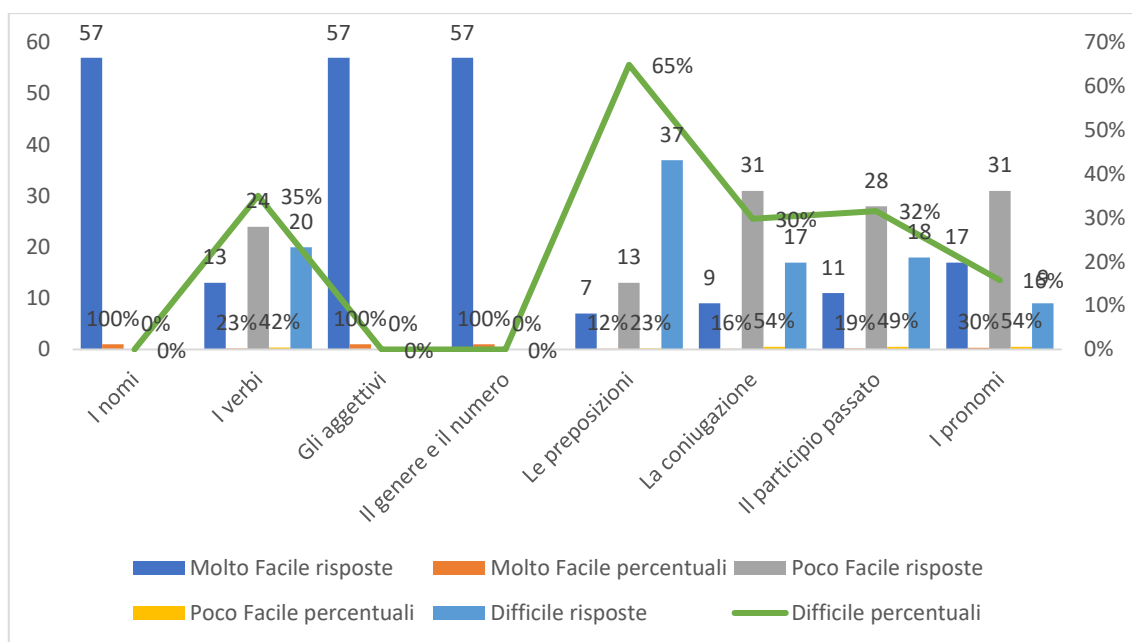


Grafico 21: Per te, qual è il grado di difficoltà dei seguenti argomenti?

Dagli argomenti proposti ai nostri studenti, risulta che i nomi, gli aggettivi e il genere e il numero siano “molto facile” per tutti i 57 studenti (il 100%), e questo conferma ciò che è stato detto prima. La parte verbale è meno “apprezzata”, è considerata “molto facile” solo da 13 studenti (il 23%), “poco facile” da altri 24 (il 42%) e difficile da altri 20 (il 35%). Risultati che tornano con la parte della coniugazione che anche quella riguarda il verbo e le sue declinazioni: “molto facile” solo da 9 studenti (il 16%), “poco facile” da altri 31 (il 54%) e “difficile” dai 17 rimanenti (il 30%). Tali cifre mostrano che gli studenti trovano difficoltà nella scelta delle forme del verbo nei vari modi e tempi e con le diverse persone, tanti casi da ritenere per loro dove ci sono molte irregolarità, e là dove non ci sono regole da seguire, gli studenti si sentono persi. Caso del participio passato che conta molti participi irregolari, perciò è considerato “poco facile” da 28 studenti (il 49%) se non “difficile” per 18 di loro (il 32%), solo 11 studenti (19%) lo trovano “facile”, sicuramente perché l’hanno studiato bene e ci si sono esercitati abbastanza da padroneggiarlo. Stesso ragionamento per le preposizioni: considerate difficili da 37 studenti (il 65%), e “poco facile” da altri 13 (il 23%), solo 7 studenti (il 12%) le trovano “molto facile”, e non avendo regole chiare da seguire, solo alcuni

trucchi, rimangono l'argomento più difficile non solo da studiare ma anche da insegnare.

Domanda 22: Come trovi i seguenti argomenti

	Molto Facile		Poco Facile		Difficile	
	risposte	percentuali	risposte	percentuali	risposte	percentuali
Il presente indicativo	23	40%	21	37%	13	23%
Il passato prossimo	12	21%	29	51%	16	28%
L'imperfetto	34	60%	13	23%	10	18%
Il futuro	32	56%	15	26%	10	18%
Il condizionale	29	51%	18	32%	10	18%
L'imperativo	31	54%	16	28%	10	18%

Tabella 22: Come trovi i seguenti argomenti

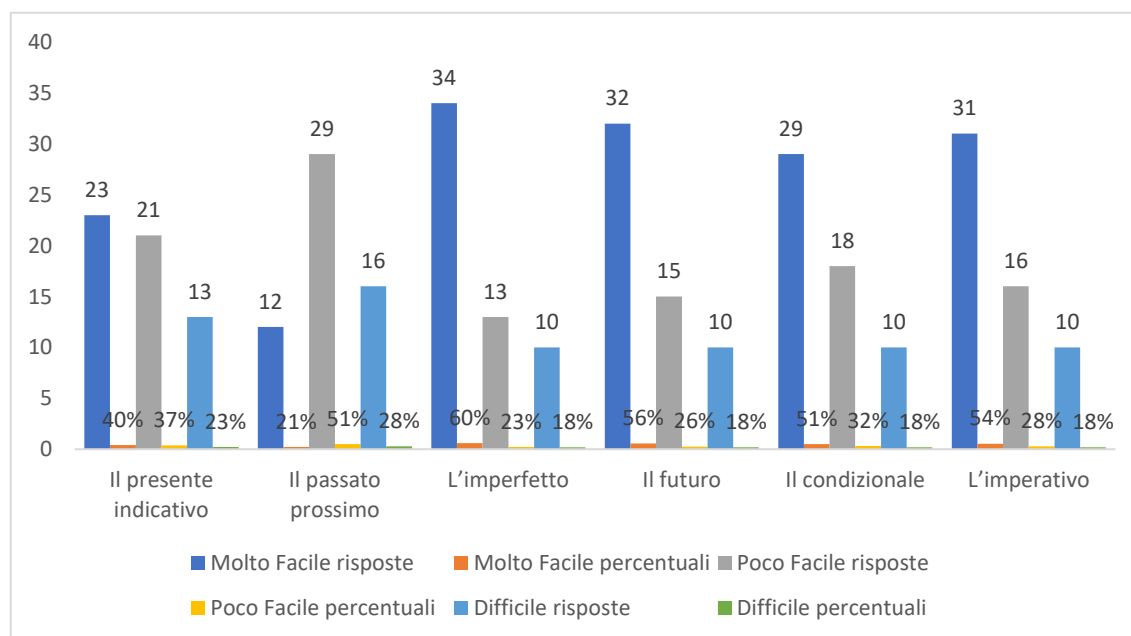


Grafico 22: Come trovi i seguenti argomenti

Andando sulla parte verbale, notiamo che il gruppo è quasi diviso in due parti, una maggioranza che considera gli argomenti proposti sia molto facili sia poco facili, e una minoranza che li considera invece difficili. Le cifre sembrano quasi proporzionali con l'avanzamento del programma: il passato prossimo per 41 studenti (il 72%), il presente indicativo per 44 studenti (il 77%) e poi l'imperfetto, il futuro, il condizionale e l'imperativo con 47 studenti (l'82%); il resto li considerano difficili, cioè rispettivamente 16 studenti (il 28%), 13 studenti (il 23%) e 10 studenti (il 18%), sono quelli che non hanno studiato l'italiano prima più qualche altro studente "confuso".

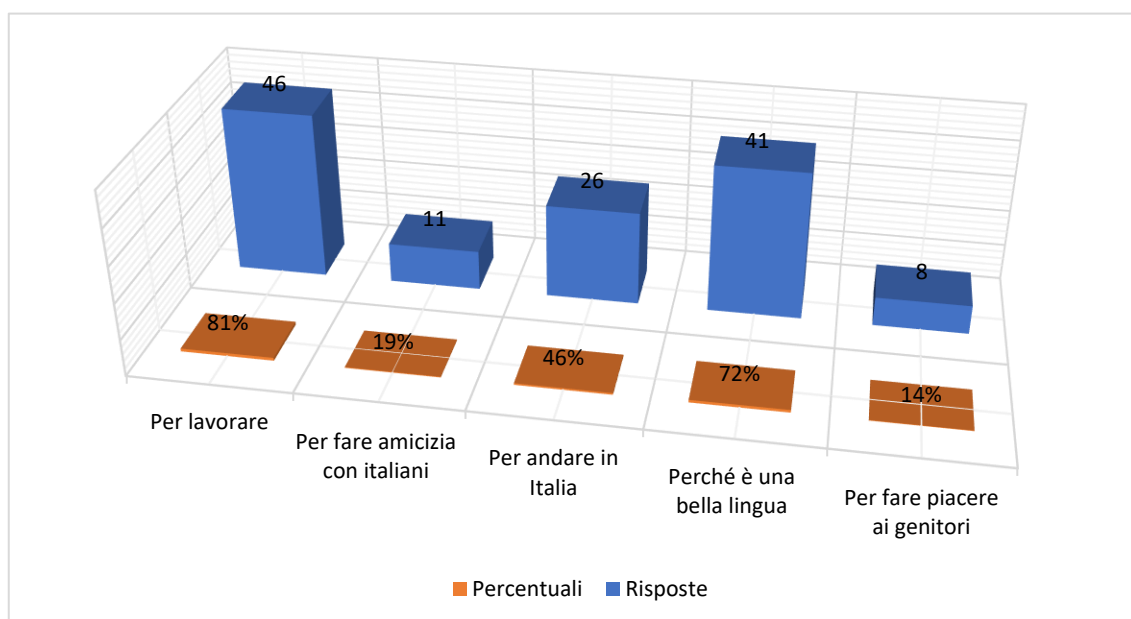
La difficoltà con il presente indicativo è nel fatto che non solo è il primo tempo con cui gli studenti si trovano di fronte all'inizio del loro percorso d'apprendimento dell'italiano, ma anche perché ci sono tanti verbi irregolari che molti non riescono a memorizzare, nonostante le facilitazioni ed i trucchi che proviamo a mostrare ai nostri studenti (come raggruppare i verbi che si assomigliano e vedere solo i verbi di uso quotidiano limitandoli a soli 23 verbi).

Essendo il primo tempo composto che i nostri studenti incontrano, il passato prossimo crea alcuni problemi come la scelta dei verbi ausiliari adeguati, i participi passati irregolari e l'accordo del participio passato con il soggetto.

Più avanti nel programma, non solo gli studenti si abituano alla coniugazione, ma anche i tempi verbali diventano più facili, nel senso che non ci sono tanti verbi irregolari, lo sforzo di memorizzare le forme si diminuisce e diventa più sistematico trovare la forma corretta del verbo; soprattutto che "i trucchi" per semplificare la memorizzazione non mancano, sia per l'imperfetto, che per il futuro e il condizionale che si assomigliano moltissimo. L'imperativo è sempre stato considerato semplice essendosi basato sulle forme del presente indicativo e avendo solo tre declinazioni (intendiamo l'imperativo diretto).

Domanda 23: Perché hai scelto di studiare l'italiano?

	Risposte	Percentuali
Per lavorare	46	81%
Per fare amicizia con italiani	11	19%
Per andare in Italia	26	46%
Perché è una bella lingua	41	72%
per fare piacere ai genitori	8	14%

Tabella 23: Perché hai scelto di studiare l'italiano?**Grafico 23: Perché hai scelto di studiare l'italiano?**

“per lavorare” è stata la voce più scelta, 49 studenti (l’81%) fanno l’italiano per poterci lavorare, sia nell’insegnamento sia con le varie dite italiane presenti nel paese, soprattutto che l’Italia è diventata il primo *partner* economico dell’Algeria. Oltre all’insegnamento della lingua italiana che sta crescendo sempre di più, sia in molti licei attraverso il territorio, sia nelle scuole di lingue dove è diventata una delle lingue più richieste grazie al suo fascino, motivo per cui 41 studenti (il 72%)

l'hanno scelto come specializzazione. Altro motivo che diciamo va di moda, è continuare gli studi in Italia; perciò, 26 studenti (il 46%) pensano di poter realizzare questo sogno soprattutto che l'università offre borse di studio ai primi del corso di laurea per poter continuare il master nelle università italiane. 29 altri studenti (il 19%) hanno scelto l'italiano anche per fare amicizia con italiani, soprattutto che con tutto questo "caos" tecnologico, è diventato molto più facile comunicare con gli altri anche se si trovano nell'altra metà del pianeta. Un altro motivo per fare l'italiano è fare piacere ai genitori come sostengono 8 studenti (il 14%), tra cui quelli che lo fanno veramente perché i genitori glielo chiedono, sicuramente avendo progetti per loro o per poter trasferirsi in Italia, oppure lo fanno solo per laurearsi e dare quella soddisfazione ai genitori.

Domanda 24: Ti piace la lingua italiana?

	Risposte	Percentuali
Sì	53	93%
Non tanto	4	7%
Totale	57	100%

Tabella 23: Ti piace la lingua italiana?

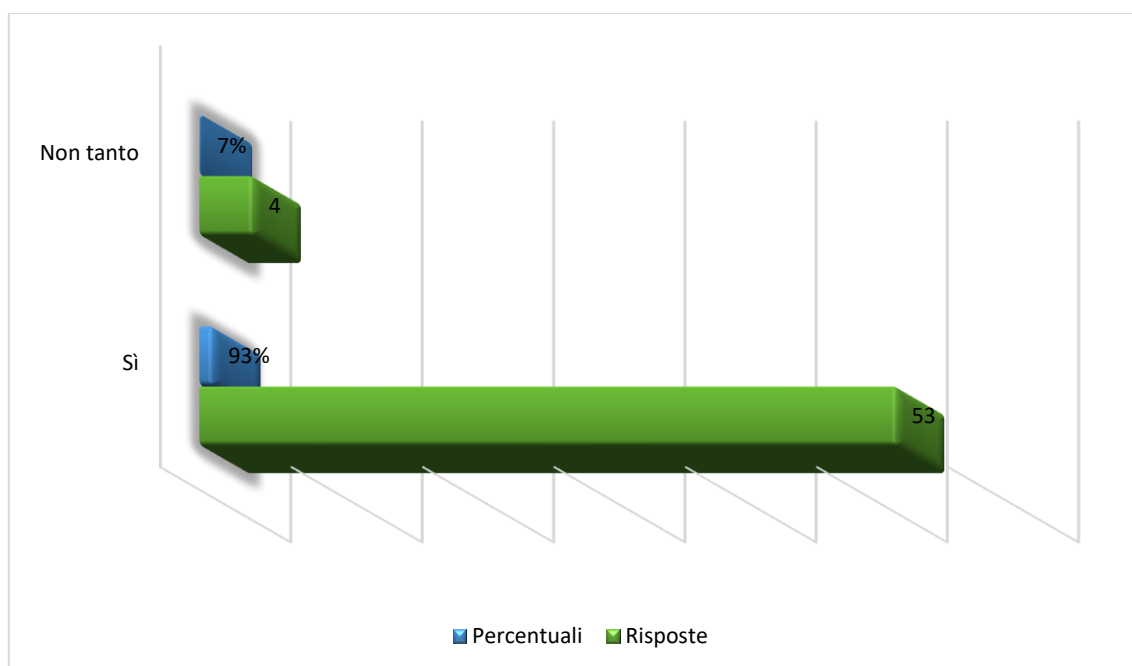


Grafico 23: Ti piace la lingua italiana?

In questa sessione abbiamo preferito inserire un “non tanto” invece di un “no” decisivo che sembra abbia un impatto fortemente negativo, comunque non è un “sì”. Così abbiamo 53 studenti (il 94%) a cui piace la lingua italiana e solo 4 studenti (il 7%) a cui non piace tanto. Questo risultato non dipende sempre delle scelte dell’orientamento degli studenti, perché ci sono tanti studenti pur non avendo scelto l’italiano, ci si innamora e lo studiano con un grandissimo piacere e ci sono che ottengono anche grandi successi. È compito nostro noi insegnanti fare del nostro meglio per motivare ancora di più i nostri studenti e farli innamorare di questa bellissima lingua e provare a eliminare ogni ostacolo durante il loro percorso e rendere il loro apprendimento al quanto possibile rilassante e piacevole.

7.1.4. COLLOQUIO

Dopo aver analizzato il questionario, abbiamo dedicato un po’ di tempo per discutere con gli studenti e lasciargli liberi di esprimere le loro preoccupazioni e le loro inquietudini e cercare di rispondere a tutte le loro domande con la massima sincerità.

Tanti studenti che hanno già studiato l'italiano al liceo dicono che non prendevano gli studi sul serio e che non facevano tanti sforzi sia in classe che a casa. Ci sono che si lamentano dei loro insegnanti che, secondo loro, non sembrano tanto preparati e parlavano molto più in arabo o in francese che in italiano. Altri studenti volevano fare spagnolo o tedesco ma i gruppi erano strapieni quindi erano costretti a fare l'italiano. Tutti problemi legati alla loro esperienza con l'italiano al liceo; e anche se qualcuno ha ragione e qualcuno no, è meglio lasciare tutto alle spalle e cominciare una nuova avventura o magari passare al livello successivo del gioco.

Quelli che non hanno fatto italiano prima, hanno paura di non riuscire a raggiungere i loro compagni o di non imparare la lingua in brevi periodi. C'è chi ha fatto italiano perché era l'unica "scappatoia" per non fare qualcos'altro di più indesiderabile (come sociologia, storia o filosofia; secondo loro).

A tutti i nostri studenti spieghiamo sempre che "quando si vuole si può", basta impegnarsi e di sicuro riusciranno, aver studiato prima o no, non importa così tanto poiché siamo sempre alla loro disposizione per chiarire qualsiasi dubbio e guidarli nella strada del successo.

7.2. Questionario per gli insegnanti

7.2.1. La somministrazione

Il questionario è stato somministrato a 33 docenti d'italiano che insegnano tutti all'università di Algeri 2.

7.2.2. Modo di somministrazione

Il questionario³⁰ è stato preparato usando il *google docs* e mandato via mail agli insegnanti. Purtroppo dai 33 insegnanti, ne abbiamo ricevute solo 12 risposte, le altre 21 e fino alla stesura di questo lavoro sono ancora in attesa.

7. 2. 3. Analisi e interpretazione dei risultati

Gli insegnanti da cui abbiamo ricevuto le risposte insegnano ai laureandi varie materie come lo scritto, l'orale, la grammatica, la civiltà, la linguistica e la fonetica. La metà di loro sono precari, hanno solo il master; gli altri sono insegnanti di ruolo che hanno come minimo il Magister, ci sono anche quelli che hanno il dottorato o l'abilitazione universitaria.

Per la lingua che usano in classe, sempre la metà degli insegnanti afferma che usa solo l'italiano in classe, mentre nella risposta successiva troviamo che solo tre insegnanti confermano l'uso esclusivo dell'italiano in classe, tutti gli altri e oltre all'italiano, usano l'arabo (classico o algerino), il francese e persino il berbero.

Dalle risposte risulta che il 75% degli insegnanti pensi che la grammatica sia importante per poter comunicare in italiano.

³⁰ Disponibile su :

https://docs.google.com/forms/d/1pSDWaknW3Su4HdYXRE7OQ2n90GMEtHfNHLlqavcZBdE/viewform?edit_requested=true

Secondo gli insegnanti, gli studenti non comunicano in italiano per vari motivi, come il coraggio si sbagliare, la pratica, il lessico e soprattutto la grammatica.

Alcuni pensano che l'insegnante debba imporre l'uso dell'italiano in classe e non ricorrere ad altre lingue; in questo caso anche l'insegnante deve dare il buon esempio usando solo l'italiano e non altre lingue, la cosa che attualmente possiamo dire che nessun insegnante fa. Di solito per buone intenzioni, cioè passare l'informazione e far capire gli studenti.

Tanti insistono sulla mancanza della motivazione, però all'inizio di ogni anno accademico spieghiamo agli studenti che l'università offre sempre ai primi della graduatoria borse di studio per continuare a fare il master in università italiane e glielo facciamo ricordare in tante occasioni nel corso dell'anno.

Un altro motivo è la mancanza della pratica, perché tantissimi se non tutti gli studenti se parlano italiano lo fanno rarissimamente e solo in classe, gli manca la pratica, incontriamo spesso studenti che dicono che capiscono la lezione in classe ma quando vanno a casa dimenticano, il fatto è che non fanno pratica, non fanno lo sforzo di ripetere quello che avevano visto e se gli diamo compiti da fare a casa, ci sono che neanche li fanno.

Per concludere, possiamo dire che tutti noi ne abbiamo una parte di responsabilità, da una parte gli studenti devono impegnarsi e fare più sforzi, e da un'altra parte, noi docenti, dobbiamo motivare, guidare, stimolare e soprattutto facilitare l'apprendimento ai nostri studenti provare a renderglielo meno stressante e pesante se non divertente e piacevole, ma soprattutto proficuo e efficace.

CAPITOLO OTTAVO

Le tracce operative

In quello che segue, esporremo le tracce operative che abbiamo realizzato con gli studenti, dobbiamo però precisare che nel programma curriculare insegniamo agli studenti dei due gruppi del primo anno di corso la grammatica e l'orale, perciò le attività che proporremo sono un tipo di *cocktail* che mira focalizzare, fissare ma soprattutto facilitare il processo d'insegnamento/apprendimento non solo dei tempi verbali ma di tutte le unità didattiche in programma.

Per le attività di ascolto e per la mancanza di un laboratorio linguistico, ci accontentiamo di usare il nostro proprio PC collegandolo con degli altoparlanti esterni abbastanza buoni da fare ascoltare tutta l'aula. Proviamo ad abbassare l'effetto eco per rendere il suono più chiaro e comprensibile per gli studenti.

8. 1. Il passato prossimo

Elementi comunicativi e lessicali:

- Parlare del passato
- Attività del tempo passato
- Raccontare al passato
- Situare un avvenimento nel passato
- Espressioni di tempo
- Colloquio di lavoro
- Ordinare e offrire al bar
- Esprimere preferenza
- Listino del bar

Elementi grammaticali

- Participio passato: verbi regolari

- Passato prossimo
- Ausiliari *essere* o *avere*?
- Participio passato: verbi irregolari
- Avverbio *ci*
- Avverbio *ci* con il passato prossimo
- Verbi modali al passato prossimo

Civiltà

- Gli italiani e il bar
- Il caffè
- Caffè, che passione!

Materiale necessario

- *Sezione A, punto 5, attività di fissaggio*: alcune fotocopie della scheda numero 1
- *Sezione A, punto 7, attività di fissaggio*: alcune fotocopie della scheda numero 2
- *Sezione B, punto 6, attività di fissaggio*: alcune fotocopie della scheda numero 3
- *Grammatica e lessico*: alcune fotocopie della scheda numero 6

Per cominciare...



1.

In plenum invitiamo gli studenti ad osservare le immagini e a discutere: dove sono le persone fotografate? Che cosa fanno?

Poi chiediamo agli studenti quale attività preferiscono durante il fine settimana?

Questa attività serve come fase motivazionale per introdurre l'uso del tempo passato per raccontare avvenimenti già passati.

Gli studenti prima, non rispondono volentieri, ma una volta incoraggiati cominciano a uscire risposte anche se brevi ma parlano del loro fine settimana, anche a volte usando l'infinito per dire "andare a casa" o "giocare calcio" ma con l'aiuto dell'insegnante riescono a dire "sono andato a casa" e "ho giocato calcio"; scappano ogni tanto le parole ma è del tutto normale, l'importante è che possano collocare il passato prossimo ad attività del fine settimana.

2.

Facciamo ascoltare una prima volta il dialogo e chiedendo agli studenti di concentrarsi sulle varie attività di cui parlano i due ragazzi.

Gli studenti ascoltano con attenzione il dialogo e ci sono alcuni che volevano prendere appunti ma gli spieghiamo che l'importante è ascoltare e provare a capire in generale di che cosa si parla, ricordando sempre che non è necessario capire le singole parole per tranquillizzare quelli più "ossessionati" e "meticolosi"

Dopo il primo ascolto, tutti vogliono rispondere alle domande relative al dialogo e c'è una grande partecipazione da parte di tutti, a turno ascoltiamo le loro risposte e sono uscite le affermazioni corrette.

Soluzione: fare spese, bere un caffè, mangiare una pizza, cenare, andare a trovare qualcuno, guardare un film, andare in discoteca, guardare la TV, andare al cinema.

3.

Leggiamo la lista di affermazioni relative all'attività proposta

1. Nel fine settimana Enzo e Lidia	☐ a. hanno fatto le stesse cose
	☐ b. hanno fatto cose diverse
	☐ c. sono andati insieme al cinema
2. È stato un fine settimana tranquillo quello di	☐ a. Enzo
	☐ b. Lidia
	☐ c. tutti e due

Facciamo ascoltare una seconda volta il dialogo chiedendo agli studenti di concentrarsi sulle informazioni utili a scegliere l'affermazione giusta tra quelle indicate.

in questa sezione, riascoltando il dialogo e rispondendo alle domande, e confermando le affermazioni date prima, gli studenti mostrano da una parte la loro comprensione al testo orale proposto, e da un'altra parte usano inconsciamente il passato prossimo anche scegliendo le desinenze opportune concordando il participio passato al soggetto in genere e in numero (in caso dell'ausiliare essere ovviamente) .

Soluzione: 1. b, 2. b

A come hai passato il fine settimana?

1.

Facciamo ascoltare di nuovo il dialogo per dare la possibilità agli studenti di confermare o meno le proprie risposte all'attività precedente.

2.

Facciamo ascoltare ancora il dialogo chiedendo agli studenti di leggere contemporaneamente il testo e di concentrarsi sulla pronuncia.

Invitiamo gli studenti a sottolineare le parole rispetto alle quali hanno qualche difficoltà di pronuncia o di comprensione.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia chiedendo loro di assumere i ruoli di Lidia ed Enzo e di leggere il dialogo.

Prima di cominciare a leggere il dialogo, chiediamo agli studenti di provare ad imitare al massimo la pronuncia degli italiani e di non cercare di leggere velocemente ma articolare bene le parole per pronunciare un "buon italiano".

Generalmente, facciamo leggere il dialogo quattro o cinque volte, basando sempre sulla buona pronuncia e sull'intonazione, e provando ovviamente a non correggere tutto per non disturbare lo studente che legge.

3.

Invitiamo gli studenti a porsi reciprocamente le domande relative al dialogo e a rispondere.

1. Lidia e Gianna cosa hanno fatto sabato?
2. Cosa ha fatto Lidia domenica?
3. Dov'è andato sabato sera Enzo?
4. Cosa ha fatto, invece, Enzo domenica sera?

Soluzione: 1. Sono andate in centro a fare spese, poi hanno bevuto un caffè e verso le 9 sono andate a mangiare una pizza; 2. È andata da una collega, hanno cenato e hanno guardato la TV; 3. È andata in discoteca; 4. È andato da Paola e insieme sono andati al cinema.

Qua, come tutte le attività dove gli studenti devono parlare, all'inizio c'è sempre qualche esitazione, ma con lo stimolo, riusciamo a farli parlare formulando frasi anche brevi e simili a quelle presenti nel dialogo, ma l'importante è usare il tempo in questione, cioè il passato prossimo.

4.

Facciamo lavorare gli studenti individualmente. Chiediamo loro di leggere con attenzione il breve riassunto del dialogo e di completare le lacune con i participi appropriati.

Quest'attività, la facciamo oralmente, sempre perché gli studenti si abituino a leggere in italiano e soprattutto a pronunciare bene. Lasciamo ovviamente qualche minuto di riflessione e procediamo a compilare le lacune. Gli studenti leggono a turno.

Sabato Lidia è *uscita* insieme a Gianna. Sono a fare spese e poi hanno un caffè all'Antico Caffè Greco. Domenica, Lidia è da una sua collega ed è fino a mezzanotte.

Sabato sera, Enzo e i suoi amici sono in discoteca. Sono a casa dopo le tre. Domenica Paola ha l'idea di andare al cinema. Sono in sala poco prima dell'inizio del film!

andati
bevuto
uscita
andata
entrati
rimasta
tornati
avuto
andate

Soluzione: uscita, andate, bevuto, andata, rimasta, andati, tornati, avuto, entrati.

5.

come **hai passato** il fine settimana?
abbiamo guardato un film...
abbiamo ballato un sacco...

sabato **sono andata**...
ieri non **sei uscito**...
siamo entrati in sala...

Invitiamo gli studenti a leggere le frasi indicate nel riquadro, tratte dal dialogo della pagina precedente, e a riflettere:

Quando si usa il passato prossimo?

Come si forma?

Analizziamo in plenum: il passato prossimo si usa per raccontare un fatto compiuto nel passato, infatti nel caso del dialogo, ci si riferisce alle attività svolte durante il fine settimana appena trascorso.

gli studenti sanno che il passato prossimo si usa per parlare del passato, anche se non precisano il fatto che l'azione sia compiuta, ma questo glielo dobbiamo spiegare riprendendo gli esempi dati, cioè "sono andato" o "ho mangiato" esprime un'azione già finita; generalmente si usa l'espressione "breve" che non è corretta.

Per la composizione del passato prossimo, dicono che si forma con l'ausiliare "essere" o "avere" più "il participio passato" trascurano che gli ausiliari devono essere al presente. Cioè sulla lavagna scriviamo

PP= aus E/A al pr + pp, dove "PP" sta per *Passato Prossimo* e "pp" per *participio passato*.

Ricopiamo le seguenti frasi alla lavagna:

Abbiamo guardato un film

Sabato sono andata...

Abbiamo ballato un sacco.

Siamo entrati in sala.

Osservando queste frasi è possibile dedurre la regola di formazione del passato prossimo, composto dal **verbo ausiliare** *essere* o *avere* e dal **participio passato**.

Passato prossimo	
presente di <i>avere</i> o <i>essere</i> + participio passato	⇒
	parlare = parlato
	ricevere = ricevuto
	finire = finito

Come si può vedere nel riquadro a pagina 60 del *Libro dello studente*, il participio passato dei verbi regolari si forma con le seguenti desinenze:

-ARE	-ERE	-IRE
-ato	-uto	-ito

Attività di fissaggio

Fotocopiamo la scheda numero 1 e consegniamone una copia ad ogni studente.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia: il compito consiste nel collocare i verbi del grande cerchio nei cerchietti più piccoli suddividendoli per coniugazione e formare così il participio passato di ognuno.

Procediamo al riscontro in plenum.

Dopo qualche minuto di riflessione, gli studenti rispondono a turno, così lasciamo a tutti la possibilità di partecipare e possiamo sentire tutti.

Anche se l'attività risulta abbastanza facile per tutti, lo scopo è mostrare la formulazione del participio passato regolare a partire dall'infinito.

Facciamo notare agli studenti che tanti verbi hanno il participio passato regolare anche se al presente indicativo sono irregolari, es. avere, potere, dovere, sapere, volere, uscire, salire, ecc.

6.

ausiliare <i>avere</i> + participio passato		
ho	parlato	di te con Gianna.
hai	mangiato	la pasta al dente?
ha	ricevuto	due cartoline.
abbiamo	venduto	la vecchia casa.
avete	capito	il dialogo?
hanno	dormito	molte ore.

Leggiamo in plenum le frasi nella tabella contenenti il passato prossimo formato con l'ausiliare *avere* e invitiamo gli studenti a coniugare al passato prossimo i verbi tra parentesi dell'esercizio seguente, come mostrato dall'esempio.

1. Un anno fa (*io-visitare*) San Pietro.
2. Carla e Pina (*lavorare*) fino alle cinque.
3. Due giorni fa Giulia (*vendere*) la sua macchina.
4. Letizia, dove (*comprare*) questo vestito?
5. Come mai (*voi-pensare*) di dare una festa?

Ieri (*io-mangiare*) la pizza.
⇒ Ieri ho mangiato la pizza.

Soluzione: 1. ho visto, 2. hanno lavorato, 3. ha venduto, 4. hai comprato, 5. avete pensato.

7.

ausiliare <i>essere</i> + participio passato		
sono	andato/a	a teatro ieri.
sei	tornato/a	dal lavoro?
è	entrato/a	in un negozio.
siamo	partiti/e	un mese fa.
siete	usciti/e	l'altro ieri?
sono	saliti/e	al quarto piano.

In plenum leggiamo le frasi nella tabella contenenti il passato prossimo formato con l’ausiliare *essere* e osserviamo: quando il passato prossimo si forma con l’ausiliare *essere*, il participio passato viene declinato a seconda del genere e del numero del soggetto. Le declinazioni sono le seguenti:

-o *maschile singolare*

-a *femminile singolare*

-i *maschile plurale*

-e *femminile plurale*

Invitiamo gli studenti a coniugare al passato prossimo i verbi tra parentesi dell’esercizio seguente.

1. L'estate scorsa (*noi-andare*) ad Amalfi.
2. Ieri Patrizia non (*uscire*) di casa.
3. Stefania (*partire*) ieri sera per la Germania.
4. A che ora (*tornare*) ieri notte, Carla?
5. Se non sbaglio, (*io-arrivare*) alle 9 in punto.

Soluzione: 1. siamo andati, 2. è uscita, 3. è partita, 4. sei tornata, 5. sono arrivato.

Oltre ad individuare la scelta dell’ausiliare (sia essere sia avere), lo scopo di quest’attività è soprattutto focalizzare sulla concordanza del participio passato con il soggetto prendendo “o”, “a”, “i” o “e” quando si usa l’ausiliare “essere”, mentre prende sempre una “o” quando si usa l’ausiliare avere.

Attività di fissaggio

Fotocopiamo la scheda numero 2 e consegniamone una coppia ad ogni studente.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia e consegniamo ad ognuno un dado: il compito consiste nel collocare i verbi del grande cerchio nei due cerchietti più

piccoli a seconda dell'ausiliare *essere* o *avere* con cui questi sono coniugate al passato prossimo. A turno gli studenti lanciano il dado per decidere a quale persona coniugare il verbo.

Procediamo al riscontro in plenum per quanto riguarda la suddivisione dei verbi con ausiliare *essere* e verbi con ausiliare *avere*.

Dopo qualche minuto di riflessione, gli studenti rispondono elencando i verbi che prendono “essere” e quelli che prendono “avere”. Come opzione aggiuntiva, se il verbo prende “essere” chiediamo di cambiare la declinazione del participio passato dal singolare al plurale e dal maschile al femminile, per creare una maggiore competitività e più divertimento.

B Cosa ha fatto ieri?



1.

Chiediamo agli studenti di immedesimarsi nella situazione data e lavorare in coppia assumendo rispettivamente i ruoli del poliziotto e di Luigi: il primo cerca di verificare quanto scritto nell'agenda del ragazzo e l'altro risponde alle sue domande.

2.

Chiediamo agli studenti di formulare qualche ipotesi sulla scelta dell'ausiliare *essere* o *avere* nella formazione del passato prossimo quindi analizziamo la tabella sulla scelta dell'ausiliare.

Lo scopo è sempre dare più possibilità di leggere e di pronunciare bene; oltre a verificare la capacità di scegliere la persona “io”, l'ausiliare (essere o avere), concordare il participio passato o no.

Dopo aver chiesto agli studenti di fare l'attività in coppia, e dopo qualche minuto di riflessione, procediamo al riscontro in plenum.

Per tutti i verbi la scelta era giusta, un'ambiguità riguarda il verbo “incontrare” che qualcuno ha risposto con “sono incontrato” ma ha aggiunto la “con” (sono incontrato con) pensando forse al verbo “incontrarsi” che essendo riflessivo prende “essere”.

Dopo l'attività, chiediamo agli studenti di analizzare la tabella della scelta dell'ausiliare (essere o avere)?

*essere o avere?***a. Prendono come ausiliare il verbo *essere*:**

1. molti verbi di movimento: *andare, venire, partire, tornare, entrare, uscire, ritornare, rientrare, giungere* ecc;
2. molti verbi di stato in luogo: *stare, rimanere, restare* ecc;
3. alcuni verbi intransitivi (che non hanno un 'oggetto'): *essere, succedere, morire, nascere, piacere, costare, sembrare, servire, riuscire (a), diventare, durare* ecc;
4. i verbi riflessivi (unità 9): *alzarsi, svegliarsi, lavarsi* ecc.

b. Prendono come ausiliare il verbo *avere*:

1. i verbi transitivi (che possono avere un 'oggetto'): *chiamare* (qualcuno), *mangiare* (qualcosa), *dire* (qualcosa a qualcuno) ecc;
2. alcuni verbi intransitivi: *dormire, ridere, piangere, camminare, lavorare* ecc.

c. Prendono come ausiliare sia *essere* sia *avere* alcuni verbi come:

cambiare: a) Gianna ha cambiato macchina, ma b) Gianna è cambiata ultimamente
passare: a) Abbiamo passato un mese in montagna, ma b) Sono passate già due ore
finire: a) Ho appena finito di studiare, ma b) La lezione è finita un'ora fa
 ed altri come *scendere, salire, cominciare, correre* ecc.

Durante l'analisi della tabella emergono alcuni dettagli:

- *I verbi di movimento sono anche noti dagli studenti come “verbi di moto”; quelli prendono tutti essere, insieme ai verbi di stato in luogo.*
- *Alcuni dei verbi intransitivi che prendono “essere” in italiano, prendono “avere” in francese come essere, piacere, costare, sembrare, servire, durare, ecc. perciò bisogna stare attenti a non confondere anche se non vogliamo impostare il francese come lingua ponte, ma sappiamo che ci sono sempre persone che ci tornano per avere un riferimento.*
- *Tutti i verbi riflessivi che prendono essere e anche se dovremmo vederli più in avanti (unità 9), ne abbiamo già parlato vedendo il verbo “chiamarsi” al presente dell'indicativo.*
- *Tutti i verbi transitivi prendono avere, gli studenti li conoscono come i verbi che hanno il “COD” (Complemento Oggetto Diretto) un francesismo che usiamo per facilità, ma spieghiamo agli studenti che in*

italiano si chiama semplicemente “l’oggetto”; li conoscono in arabo come “أفعال متعدية” e sono i verbi che hanno “مفعول به”, cioè la parte su cui cade l’azione del soggetto.

- Alcuni verbi detti “di moto” anche se per difetto prendono “essere” come ausiliare, se sono usati come “transitivi” devono in questo caso prendere “avere” (come tutti i verbi transitivi); es. sono salito/a al secondo piano; ma ho salito le scale. Lo stesso per scendere, correre, passare, ecc. e altri verbi come cominciare, iniziare, finire, cambiare, ecc.

3.

Lasciamo lavorare gli studenti in coppia chiedendo di leggere il dialogo tra Luigi e l’agente di polizia.

agente: Cosa ha fatto il 12 dicembre?

Luigi: Se ricordo bene... quel giorno sono arrivato presto all’università e... sono subito entrato nell’aula.

agente: E poi?

Luigi: Poi... intorno alle 2, sono andato alla mensa, come sempre. ... Ah, no, prima ho parlato con il prof. Berti.

agente: Poi cosa ha fatto?

Luigi: Ho mangiato e sono andato al bar per incontrare Nina, la mia ragazza. Abbiamo bevuto un caffè e dopo un’ora e mezza circa, cioè verso le cinque, sono andato dal dentista. Poi sono tornato a casa.

agente: E lì, cosa ha fatto?

Luigi: Niente di speciale... ho studiato un po’ e più tardi è venuta anche Nina. Abbiamo ordinato una pizza e abbiamo guardato la tv.

agente: E dopo, cos’è successo dopo?

Luigi: Allora... dopo... abbiamo parlato un po’ e alla fine siamo andati a dormire.



Ci soffermiamo ad analizzare le espressioni di tempo evidenziate in azzurro e la loro funzione nel racconto.

4.

anzitutto... / per prima cosa... dopo le due... più tardi...
prima... / prima di... poi... / dopo... così... / alla fine...

Osserviamo le espressioni contenute nel riquadro. Alcune sono nuove rispetto a quelle evidenziate nel dialogo del punto precedente ma tutte hanno la funzione di dare il senso della successione cronologica ai fatti del racconto.

Invitiamo gli studenti a raccontare una giornata di Luigi, basandosi sulle illustrazioni.



Tant'è vero che lo scopo di questa attività è la produzione orale stimolando gli studenti a formulare delle frasi anche brevi per raccontare la giornata di Luigi, ma risulta chiaro che per farlo, gli studenti devono coniugare i verbi dati al passato prossimo, quindi li guidiamo nella scelta della forma corretta del verbo, oltre all'uso delle espressioni date prima che servono a collocare cronologicamente le azioni.

Proviamo a controllare oltre alla grammatica, la buona pronuncia.

5.

Scriviamo alla lavagna i seguenti participi tratti dal dialogo al punto 3:

fatto venuta successo

chiediamo agli studenti di dare gli infiniti dei verbi in oggetto, ovvero *fare, venire e succedere*.

Per “fatto” e “venuta” era facile trovare l’infinito, mentre per “successo” non tutti conoscevano l’infinito bisognava lasciare un attimo di riflessione perché quelli che non lo sapevano potessero indovinare la forma corretta. Le risposte tirate al volo erano “successare” o “succedere”; qua invitiamo gli studenti a pensare un attimo spiegando che se fosse “succedere” il participio passato sarebbe “succedato” e se invece fosse “successare” il participio passato sarebbe “successato”. Dopo aver trovato la forma corretta cioè “succedere” spieghiamo l’usi del verbo, che è uguale a “avvenire” o “accadere” e che prendono “essere” come ausiliare e si coniugano sia alla terza singolare sia alla terza plurale.

Riflettiamo in plenum: oltre ai participi passati regolari formati con le desinenze -*ato, -uto e -ito*, esiste una serie di verbi il cui participio passato è irregolare. I verbi in -*ARE* e -*IRE* sono spesso regolari. Mentre quelli della seconda coniugazione cioè i verbi con -*ERE*, sono spesso irregolari.

6.

Chiediamo agli studenti di lavorare in coppia e di abbinare i verbi all’infinito con i rispettivi participi passati.

dire	(ha) <i>corretto</i>	chiedere	(ha) <i>chiesto</i>
fare	(ha) <i>detto</i>	rispondere	(ha) <i>proposto</i>
scrivere	(ha) <i>fatto</i>	proporre	(è) <i>rimasto</i>
correggere	(ha) <i>letto</i>	vedere	(ha) <i>risposto</i>
leggere	(ha) <i>scritto</i>	rimanere	(ha) <i>visto</i>
prendere	(ha) <i>acceso</i>	conoscere	(ha) <i>spento</i>
scendere	(ha) <i>chiuso</i>	vincere	(ha) <i>vinto</i>
spendere	(ha) <i>deciso</i>	piacere	(è) <i>piaciuto</i>
chiudere	(ha) <i>preso</i>	correre	(ha) <i>conosciuto</i>
accendere	(è/ha) <i>sceso</i>	spegnere	(ha) <i>bevuto</i>
decidere	(ha) <i>speso</i>	bere	(è/ha) <i>corso</i>
morire	(ha) <i>aperto</i>	mettere	(ha) <i>discusso</i>
offrire	(è) <i>morto</i>	promettere	(ha) <i>messo</i>
aprire	(ha) <i>offerto</i>	succedere	(ha) <i>promesso</i>
soffrire	(ha) <i>sofferto</i>	discutere	(è) <i>successo</i>
venire	(è) <i>stato</i>	La lista completa dei participi passati irregolari è in Appendice a pagina 189.	
essere/stare	(ha) <i>perso</i>		
vivere	(ha) <i>scelto</i>		
perdere	(è) <i>venuto</i>		
scegliere	(è/ha) <i>vissuto</i>		

Soluzione: dire/detto, fare/fatto, scrivere/scritto, correggere/corretto, leggere/letto, prendere/preso, scendere/sceso, spendere/speso, chiudere/chiuso, accendere/acceso, decidere/deciso, morire/morto, offrire/offerto, aprire/aperto, soffrire/sofferto, venire/venuto, essere/stato, stare/stato, vivere/vissuto, perdere/perso, scegliere/scelto, chiedere/chiesto, rispondere/risposto, proporre/proposto, vedere/visto, rimanere/rimasto, conoscere/conosciuto, vincere/vinto, piacere/piaciuto, correre/corso, spegnere/spento, bere/bevuto, mettere/messo, promettere/promesso, succedere/successo, discutere/discusso.

Per tranquillizzare gli studenti dopo aver visto tutti questi participi passati irregolari, gli spieghiamo che tanti dei verbi che erano irregolari al presente indicativo, hanno il participio passato regolare, come andare, dare, stare, dalla

prima coniugazione; come potere, dovere, sapere, volere dalla seconda coniugazione e come finire, salire, uscire dalla terza coniugazione e tanti altri.

Per quelli irregolari, e siccome ai nostri studenti piacciono le regole per sentire al sicuro gli proponiamo il trucco del participio passato spiegando che non è una regola ma solo un trucco per aiutarci a trovare il participio passato irregolare; e ciò raggruppando i verbi in tre categorie principali:

- 1. Verbi con “**dere**” o “**ndere**”: il participio passato prende “**so**”.*
 - *perdere: perso*
 - *prendere: preso*
 - *ma succedere: successo / rispondere: risposto / vendere: venduto*
- 2. Verbi con “**ncere**” o “**ngere**”: il participio passato prende “**nto**”*
 - *vincere: vinto*
 - *piangere: pianto*
- 3. Verbi con “**gliere**”: il participio passato prende “**lto**”*
 - *scegliere: scelto*

Spieghiamo che quando si aggiunge un prefisso all’infinito, aggiungiamo lo stesso prefisso al participio, per raggruppare i verbi in gruppi simili (fare, disfare, soddisfare, ecc. / venire, avvenire, convenire, divenire, intervenire, pervenire, prevenire, ecc. / porre, disporre, supporre, imporre, esporre, ecc. / tutti i verbi con -urre e che prendono -otto nel participio passato, come condurre, tradurre, produrre, sedurre, ecc. / mettere, ammettere, permettere, ecc che prendono -esso nel participio passato).

Come altro trucco, c’è sempre qualcosa che ci indica la forma del participio passato: da vedere, la vista: visto; da scrivere, scrittura: scritto; da rispondere, la risposta: risposto, da cuocere, la cottura: cotto; ecc.

Gli studenti vogliono sentirsi sicuri e questi trucchi li possono aiutare a non sentirsi persi tra questa quantità così “enorme” di irregolarità.

Invitiamo gli studenti a leggere e consultare la lista dei participi passati irregolari in Appendici a pagina 189.

Facciamo notare agli studenti che si tratta solo di 66 verbi di uso frequente la cui memorizzazione non prenderebbe un'ora di tempo, per quelli che li vogliono memorizzare, se non sono verbi già visti prima e che usiamo tutti i giorni e i cui participi passati sono conosciuti da tutti.

Attività di fissaggio

Invitiamo gli studenti a rileggere con attenzione la tabella contenente i participi passati irregolari a pagina 63 del *Libri dello studente*, lasciando loro due o tre minuti di tempo a disposizione.

Chiediamo agli studenti di chiudere il libro.

Fotocopiamo la scheda numero 3 e consegniamone una coppia ad ogni studente.

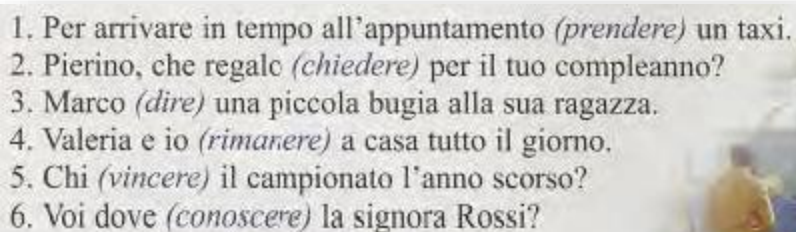
Facciamo lavorare gli studenti in coppia: a turno inseriscono nel cruciverba i participi passati dei verbi corrispondenti alle definizioni.

La prima coppia che termina il cruciverba può dire “Stop” e a quel punto si procede al riscontro in plenum.

Attività di questo tipo sono molto apprezzate dagli studenti, è che li permettono di divertirsi, perciò ogni volta che si propongono attività ludiche, c'è una grande complicità da parte di tutti.

Dopo aver distribuito le schede, si aspetta che ci sia una coppia vincitrice; una volta finita l'attività, proponiamo alle coppie di scambiarsi le schede e procediamo al riscontro in plenum, così ogni coppia fa il conto per la coppia accanto.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia allo scopo di formare delle frasi secondo il modello.

- 
1. Per arrivare in tempo all'appuntamento (*prendere*) un taxi.
 2. Pierino, che regalo (*chiedere*) per il tuo compleanno?
 3. Marco (*dire*) una piccola bugia alla sua ragazza.
 4. Valeria e io (*rimanere*) a casa tutto il giorno.
 5. Chi (*vincere*) il campionato l'anno scorso?
 6. Voi dove (*conoscere*) la signora Rossi?

L'attività si svolge oralmente, facendo rispondere gli studenti a turno. Controllando sempre la buona pronuncia.

Soluzione: 1. ho/hai/ha/abbiamo preso, 2. hai chiesto, 3. ha detto, 4. siamo rimasti/e, 5. ha vinto, 6. Avete conosciuto.

C Ha già lavorato...?

1.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia chiedendo loro di rimettere in ordine il dialogo tra la direttrice di un'agenzia di viaggi e Maria Grazia, una ragazza in cerca di lavoro, e al termine procediamo al riscontro in plenum.

Prima si procede con una lettura silenziosa del dialogo, appena finita, chiediamo agli studenti di lavorare in coppia per mettere in ordine le battute del dialogo, dopo di che procediamo al riscontro in plenum.

In una seconda fase, chiediamo agli studenti di assumere i ruoli e di leggere il dialogo.

Controlliamo come ogni volta la pronuncia degli studenti.

Dopo la lettura, rispondiamo in plenum alle domande: all'inizio si danno risposte brevi (risp.1: l'anno scorso), ma chiediamo agli studenti di formulare

una risposta lunga ossia “a full answer” anche se di solito si riprendono le frasi del testo.



1 **Direttrice:** Signorina Grandi, vedo che è laureata in Economia e Commercio. Quando ha finito l'università?

Direttrice: Ah, e per quanto tempo?

Maria Grazia: L'anno scorso.

Direttrice: Ha già lavorato in un'agenzia di viaggi, vero?

Maria Grazia: Sono andata via nel settembre scorso... quindi ci ho lavorato in tutto per 8 mesi.

Maria Grazia: Sì, ma non ho ancora trovato niente di interessante.

Direttrice: Ho capito... e da allora cerca lavoro?

Maria Grazia: Sì, certo. La prima volta tre anni fa, a Padova. Poi l'anno scorso ho lavorato part-time proprio qui a Milano.

1. Quando ha finito l'università Maria Grazia?
 2. Quando e dove ha lavorato?
 3. Quando ha lasciato il lavoro precedente?
 4. Perché non ha ancora trovato lavoro?

Soluzione: 1, 5, 2, 3, 6, 8, 7, 4.

Chiediamo agli studenti di rispondere alle domande sul dialogo.

Soluzione: 1. Ha finito l'università l'anno scorso, 2. Ha lavorato a Padova tre anni fa e a Milano l'anno scorso per otto mesi, 3. Ha lasciato il lavoro precedente nel settembre scorso, 4. Perché non ha ancora trovato niente di interessante.

2.

Osserviamo in plenum la tabella e sottolineiamo in particolare l'uso di *fa* e *scorso* per collocare avvenimenti in un momento nel passato.

Analizziamo anche articoli e preposizioni utilizzate nel caso in cui si esprime una data ben precisa.

Quest'attività serve da una parte per conoscere le espressioni che servono per collocare un avvenimento nel passato (fa, scorso), e da un'altra a vedere le diverse forme per indicare un momento preciso nel passato.

un'ora fa / tre giorni fa / qualche mese fa / molti anni fa / tempo fa		
martedì scorso / la settimana scorsa / il mese scorso / nel dicembre scorso / l'estate scorsa / l'anno scorso		
Data precisa		
giorno:	è partito	il 18 gennaio / giovedì scorso
	parte	il 20 marzo / domenica prossima
mese:	è tornato	nel novembre scorso
	torna	a / in giugno, settembre
anno:	è nato	nel 1982, a febbraio
	è nato	nel febbraio del 1982

Invitiamo gli studenti a lavorare in coppia e a svolgere il *role-play* indicato. Lo studente A rivolge le domande al compagno e poi riferisce alla classe. Facciamo sì che tutti gli studenti si alternino nei ruoli A e B.

A chiede a B quando:

- è nato
- ha finito la scuola (elementare)
- è stata l'ultima volta che è andato in vacanza
- ha cominciato a studiare l'italiano

3.

Osserviamo in plenum le persone e le illustrazioni raffigurate: chi o cosa rappresentano?

Facciamo lavorare gli studenti in coppia: il compito consiste nell'alternarsi chiedendo la data precisa degli avvenimenti indicati e fornendo la risposta.



Soluzione: 1. - Quando è entrato in circolazione l'Euro? - Il primo gennaio 2002; 2. - Quando ha ospitato le Olimpiadi invernali Torino? - Nel febbraio del 2006; 3. - Quando è diventata una repubblica l'Italia? - Il 2 giugno del 1946; 4. - Quando ha inventato la radio Guglielmo Marconi? - Nel 1905; 5. - Roberto Benigni, quando ha vinto l'Oscar per La vita è bella? - Nel marzo del 1998; 6. - Quando Laura Pausini ha vinto il festival di Sanremo? - Nel 1993, a febbraio.

Le attività precedenti servono come esercitazione per l'uso delle varie forme per indicare un momento preciso nel passato e ovviamente la formulazione del passato prossimo per parlare di tale avvenimento. Tutto ciò, oralmente per permettere agli studenti di abituarsi a parlare e a comunicare tra di loro in italiano.

Attività ludica

L'insegnante scrive sulla lavagna alcune date importanti della propria vita (nascita, laurea, matrimonio...)

Dividiamo la classe in due grandi gruppi: a turno ogni gruppo pone delle domande al fine di indovinare cosa è successo nelle date in questione, ad es. è nato nel 1977? La risposta deve essere Sì o No.

Assegniamo un punto ogni volta che un gruppo indovina l'avvenimento relativo ad una delle date scritte alla lavagna. Naturalmente vince il gruppo che colleziona più punti.

Tutti partecipano volentieri in quest'attività, come tutte le attività ludiche, anche se a volte non trovano la parola ma l'importante è che riescano a formulare il passato prossimo. Chiediamo sempre di scegliere parole semplici e frasi grammaticalmente corrette.

Si nota una grande competitività e una massima partecipazione da parte di tutti. Le date scelte sono: 1977 (nascita); 1995 (maturità); 2003 (primo viaggio in Italia); 2006 (laurea d'italiano); 2008 (matrimonio); 2014 (inizio insegnamento all'università).

Le due prime date erano abbastanza facili da indovinare, le altre invece hanno suscitato una grande competitività tra i gruppi per trovare le risposte corrette, purtroppo nessun gruppo ci è riuscito; ma la grande soddisfazione era la partecipazione e l'impegno di tutti.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia o in gruppi di tre persone. Ogni studente scrive una lista contenente alcune date importanti della sua vita e i compagni dovranno cercare di indovinare cosa è successo.

4.

Trascriviamo sulla lavagna le frasi tratte dal dialogo della pagina precedente e sottolineiamo gli avverbi in esse contenute.

Ci ho provato per otto mesi

Ha già lavorato in un'agenzia

Non ho ancora trovato niente

Ci soffermiamo ad analizzare il *ci*: in questo caso ha funzione di avverbio, si riferisce al luogo precedentemente nominato e si trova davanti al verbo. *Già* e *ancora* invece si trovano tra il verbo ausiliare e il participio passato.

Il “ci” è conosciuto da tanti studenti avendolo già visto al liceo e sanno che sostituisce un luogo, gli facciamo notare che si usa solo per indicare la destinazione (vai in Italia? Sì, ci vado (cioè in Italia); ma Quando torni dall'Italia? Ne torno la settimana prossima) perché c'è chi ha risposto con “ci torno” per indicare la partenza, ch'è sbagliato ovviamente.

È da notare che, quando il verbo è al passato prossimo, “ci” e “ne” si mettono prima del verbo; mentre gli altri avverbi si mettono di solito tra l'ausiliare e il participio passato.

5.

Il plenum leggiamo le due tabelle contenenti i vari avverbi. Mentre l'avverbio *ci* si trova sempre davanti al verbo.

Ci	
- Vai alla festa di Mauro?	- Sì, ci vado.
- Siete andati a teatro?	- Sì, ci siamo andati.
- Sei mai stato in Spagna?	- No, non ci sono ancora stato.
- Stasera vieni con noi in discoteca?	- No, non ci posso venire.

Gli altri avverbi contenuti nella seconda tabella possono stare tra l'ausiliare e il participio passato oppure dopo il verbo.

Avverbi con il passato prossimo					
Eugenio		è	sempre	<i>stato</i>	gentile con me.
Rita,		hai	già	<i>finito</i>	di studiare?
Gianluca		è	appena	<i>uscito</i>	di casa.
Lei	} non	ha	mai	<i>parlato</i>	di questa cosa.
Dora		è	ancora	<i>arrivata</i>	in ufficio.
Alfredo		ha	più	<i>detto</i>	niente.
inoltre:		<i>Ho</i>	anche	<i>dormito</i>	un po'.
		<i>È</i>	venuta	anche	Alice.

Attività ludica

Scriviamo alla lavagna i seguenti avverbi: *sempre, già, appena, mai, ancora, più*.

Facciamo suggerire dagli studenti il nome di alcuni personaggi famosi e li scriviamo alla lavagna.

Dividiamo la classe in gruppi e assegniamo il compito di scrivere, per ogni personaggio famoso, che cosa ha *sempre, già, appena* fatto, e cosa non ha *mai, ancora, mai* fatto.

Vince il gruppo che forma più frasi.

D Cosa prendiamo?

Le attività da seguire servono per far leggere studenti e a verificare la loro comprensione e la loro produzione orale. Oltre a dargli informazioni relative alle abitudini degli italiani e a conoscere parole ed espressioni per effettuare un ordine nel bar e cosa ci si può trovare.

Ovviamente queste attività servono come svago per distaccarsi un po' dalla grammatica.

Ascoltate il dialogo senza leggere il testo e mettete in ordine le illustrazioni.

Nadia: Dunque, cosa prendiamo?
 Claudio: Non so... io ho un po' di fame. ...Scusi, possiamo avere il listino... il menù?
 cameriere: Ecco a voi.
 Claudio: Grazie! Vediamo...
 Silvia: Io so già cosa prendo... vorrei un cappuccino.
 Nadia: Ma come?! Il cappuccino dopo pranzo?!
 Silvia: È che oggi ho dovuto pranzare presto, più di due ore fa. Tu, Claudio... hai deciso?
 Claudio: Mah, non so... prendo un tramezzino. No, anzi, meglio se prendo un cornetto... Cameriere!
 cameriere: Prego.
 Nadia: Dunque, un cappuccino per lei, un caffè macchiato per me e una bottiglia d'acqua minerale. Claudio, tu alla fine cosa prendi?
 Claudio: Per me un panino con prosciutto crudo e mozzarella e una lattina di Coca cola.
 cameriere: D'accordo, grazie!
 Silvia: Claudio, sei proprio un tipo deciso!!!



1.

Invitiamo gli studenti ad osservare le illustrazioni, quindi fare scolare una prima volta il dialogo chiedendo di mettere in ordine le immagini.

Soluzione: 4, 2, 1, 3

2.

Facciamo ascoltare ancora una volta il dialogo e in plenum lasciamo che gli studenti rispondano alle domande.

- a. Cosa hanno preso le due ragazze?
- b. Cosa ha preso Claudio?

Soluzione: a. Le due ragazze hanno preso un cappuccino, un caffè macchiato e una bottiglia di acqua minerale; b. Claudio ha preso un panino con prosciutto crudo e mozzarella e una lattina di Coca cola

3.

Leggiamo in plenum il listino del *caffè Giolitti* e discutiamo un po' sulla varietà dell'offerta. Cosa prendono gli studenti di solito al bar? Cosa preferiscono nei diversi momenti della giornata?



caffè GIOLITTI	
CAFFETTERIA	
Caffè espresso	1,40
Caffè corretto	1,60
Caffè espresso decaffeinato	1,60
Cappuccino	1,60
Caffelatte - Latte	1,30
Tè - Camomilla	1,60
Cioccolata in tazza - con panna	1,70
Caffè - tè freddo	1,70
GELATI - DOLCI	
Coppa Giolitti	6,50
Torta al caffè	5,40
Tiramisù	5,20
Zabaione	5,20
Stracciatella	5,20
Cioccolato	5,20
Pannacotta	5,20
BIBITE	
Bibite in lattina	1,60
Bibite in bottiglia	1,50
Spremuta d'arancia	2,80
Birra alla spina piccola	1,70
Birra alla spina media	2,60
Birra in bottiglia	3,00
Acqua minerale - bicchiere	0,50
Acqua minerale - bottiglia	1,70
APERITIVI	
Bitter - Campari	3,60
Martini: rosso - dry - bianco	3,60
PANINI - TRAMEZZINI	
Prosciutto crudo e mozzarella	1,80
Mozzarella e pomodoro	1,80

Facciamo lavorare gli studenti in coppia chiedendo loro di rileggere il dialogo e individuare la spesa per ognuno dei tre protagonisti.

Soluzione: Silvia ha pagato 1,60 €, Nadia ha pagato 3,10 € e Claudio ha pagato 3,40 €

4.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia chiedendo loro di svolgere un dialogo tra due persone che vogliono mangiare e bere qualcosa in un bar. Consigliamo di aiutarsi con la lista data di domande e risposte.

• <i>Cosa prendi?</i> • <i>Cosa prendiamo?</i> • <i>Vuoi bere qualcosa?</i>	• <i>Per me un... / io prendo ...</i> • <i>Preferisco il tè al caffè ...</i> • <i>Io ho fame: vorrei un panino...</i> • <i>Ho sete: vorrei bere qualcosa ...</i>
---	---

Role-play guidato

Fotocopiamo la scheda numero 4. Facciamo lavorare gli studenti in coppia e consegniamo ad ognuna una scheda. Invitiamo gli studenti a ripetere più volte il dialogo, sostituendo le informazioni scritte in caratteri diversi con quelle contenute nei riquadri sottostanti, con lo stesso carattere.

5.

Scriviamo alla lavagna:

Ho dovuto pranzare presto

Sono dovuto partire presto

Osserviamo: in entrambe le frasi abbiamo il verbo modale *dovere* al passato prossimo. Nella prima frase però l'ausiliare è *avere*, mentre nella seconda l'ausiliare è *essere*. La scelta tra *essere* e *avere* nel caso dei verbi modali al passato prossimo dipende dal verbo ausiliare con cui si coniuga il verbo all'infinito: *ho pranzato* – *ho dovuto pranzare*, *sono partito* – *sono dovuto partire*. Questo risulta evidente analizzando la tabella a pagina 68 del *Libro dello studente*.

Questa particolarità è molto importante, perché siccome tante di noi hanno come riferimento il francese, tendono a sbagliare la scelta dell'ausiliare in questo caso mettendo sempre "avere" prima del verbo modale, il che è sbagliato.

Perché insistere? Perché i nostri studenti, anche se non pensano in francese, hanno un corso di traduzione dove devono tradurre dal francese all'italiano e viceversa. Quindi devono conoscere le differenze tra i due sistemi per non confondere.

Per verifica scriviamo frasi in francese e chiediamo agli studenti di tradurle in italiano:

	FR	IT
oggi	Mario <u>mange</u> une pomme	Mario <u>mangia</u> una mela
	Mario <u>veut manger</u> une pomme	Mario <u>vuole mangiare</u> una mela
	Mario <u>va</u> à l'école	Mario <u>va</u> a scuola
	Mario <u>veut aller</u> à l'école	Mario <u>vuole andare</u> a scuola
ieri	Mario <u>a mangé</u> une pomme	Mario <u>ha mangiato</u> una mela
	Mario <u>a voulu manger</u> une pomme	Mario <u>ha voluto mangiare</u> una mela
	Mario <u>est allé</u> à l'école	Mario <u>è andato</u> a scuola
	Mario <u>a voulu aller</u> à l'école	Mario <u>è voluto andare</u> a scuola

Ovviamente dobbiamo tenere conto di non dimenticare la concordanza del participio passato con il soggetto quando il verbo prende "essere" come ausiliare. Quindi anche se sembra strano a prima vista ma diciamo:

- Mario è dovuto andare
- Maria è dovuta andare
- I ragazzi sono dovuti andare
- Le ragazze sono dovute andare

Stesso ragionamento con "dovere" e "potere".

Una particolarità riguarda l'uso dei verbi modali con i verbi riflessivi dove l'ausiliare cambia a seconda del posto del pronome riflessivo:

- *Mi sono dovuto/a preparare*
- *Ho dovuto prepararmi*

Una particolarità che approfondiremo più in avanti con i verbi riflessivi (unità 9).

Chiediamo agli studenti di coniugare i verbi tra parentesi contenuti nell'esercizio e procediamo al riscontro in plenum.

1. Non (*io-volere-comprare*) una macchina di seconda mano.
2. Ida (*volere-continuare*) a studiare anche dopo mezzanotte.
3. Signora Pertini, come (*potere-affrontare*) una situazione così difficile?
4. Alla fine, (*noi-dovere tornare*) a casa da sole.
5. Maurizio non (*potere-trovare*) una buona scusa.

Soluzione: 1. ho voluto comprare, 2. ha voluto continuare, 3. ha potuto affrontare, 4. siamo dovute tornare, 5. ha potuto trovare

Ambiguità con la frase 3 dove alcuni hanno scelto la seconda persona invece della terza (la forma di cortesia), e con la 4 dove hanno messo il participio passato al plurale maschile invece del femminile (tornate da sole), approfittiamo per ricordare che conoscendo il soggetto dobbiamo concordare il participio passato in genere e in numero; ma se il soggetto non è conosciuto dobbiamo scrivere tutte le possibilità: siamo tornati da soli; ma siamo tornati/e presto.

Attività estensiva

Scriviamo alla lavagna:

ieri

lo scorso fine settimana

il mese scorso

un anno fa

formuliamo qualche frase come ad esempio dicendo cosa abbiamo *dovuto, voluto, dovuto* fare nei momenti indicati alla lavagna, ad es. *Ieri sono dovuto andare in lavanderia, Lo scorso fine settimana ho potuto leggere a lungo ecc.*

invitiamo gli studenti a lavorare in coppia o in gruppi di tre persone per raccontarsi cosa hanno *dovuto, potuto, voluto* fare nei momenti indicati alla lavagna.

Chiediamo sempre agli studenti di formulare frasi brevi e semplici, basta che usino i verbi modali al passato prossimo scegliendo l'ausiliare adeguato. Alla fine dell'attività ascoltiamo le risposte di alcune coppie.

E Abilità

Quest'attività serve a distaccarsi un po' dalla grammatica e permettere agli studenti di rilassarsi e di conoscere i veri tipi di caffè e provare a paragonare i costumi degli italiani nel bar con quelli degli algerini, ma soprattutto di leggere e di parlare in italiano quanto possibile.

1.

Facciamo ascoltare la traccia 26 (esercizio numero 15 del *Quaderno degli esercizi*) e chiediamo agli studenti di segnare cosa ordinano le due coppie e se le 4 affermazioni presenti nel testo sono vere o false.

Soluzione:

a. Alberto e Valeria ordinano un panino con prosciutto cotto e mozzarella, un cornetto, un cappuccino e una bibita (una Coca cola). Giulio e Alessia ordinano una birra media e un caffè;

b. 1. V, 2. F, 3. V, 4. F

2.

Sulla base sei vari quesiti proposti moderiamo la conversazione in classe sui vari tipi di caffè, le preferenze degli studenti a proposito, il bar italiano e usi e costumi rispetto a bar e caffè in Algeria.

Conosciamo l'Italia

Gli italiani e il bar

Osserviamo in plenum le varie illustrazioni con le didascalie e discutiamo dei bar famosi e dei quelli preferiti dagli studenti.



Molto spesso il caffè si beve al banco, in piedi

Alla cassa

Un bar a Piazza Navona

Il Florian

I bar che hanno fuori un'insegna* con la lettera 'T', sono anche tabaccherie e vendono tantissime cose.

Per molti italiani una sosta*, anche breve, al bar fa parte del loro programma giornaliero. Ci possono andare la mattina a fare colazione con cappuccino e cornetto, all'ora di pranzo per un panino, il pomeriggio per un dolce seguito da un buon caffè, oppure la sera per bere qualcosa con gli amici. Il caffè non costa molto e, di solito, prima di ordinare al barista dietro il banco dobbiamo pagare, cioè dobbiamo "andare alla cassa" per ritirare o "fare lo scontrino**".

Più accoglienti* e ospitali sono i bar di provincia, più che altro un ritrovo* per le persone di ogni età: lì possono anche leggere il giornale, discutere di politica e di sport e giocare a carte.

Quando il tempo è bello è ancora più piacevole andare al bar e sedersi ai tavolini in piazza o semplicemente sul marciapiede per godere del sole, leggere il giornale, chiacchierare con un amico davanti a una tazzina di caffè. Famosi, ad esempio, sono i bar di Piazza San Marco a Venezia, come il leggendario *Florian*.

Proprio la piazza è un punto di ritrovo, un luogo dove poter parlare, scherzare, passeggiare, mangiare un gelato. Tipici esempi: Piazza di Spagna e Piazza Navona a Roma e Piazza del Duomo a Milano.

1. Per gli italiani il bar è un locale dove
 - ☐ a. fare solo colazione
 - ☐ b. bere e mangiare
 - ☐ c. passare soprattutto la serata
2. Quando il tempo è bello gli italiani
 - ☐ a. preferiscono i gelati al caffè
 - ☐ b. preferiscono le piazze ai bar
 - ☐ c. preferiscono i bar con i tavolini fuori

Glossario: *sosta*: fermata; *scontrino*: biglietto di ricevuta che prova il pagamento; *accogliente*: ospitale, piacevole; *ritrovo*: luogo scelto come punto d'incontro; *insegna*: scritta situata all'esterno di un negozio.

Invitiamo gli studenti a leggere individualmente il testo a pagina 69 del *Libro dello studente* e a rispondere alle domande aiutandosi dal glossario in fondo alla pagina.

Soluzione: 1. b, 2. c

Il caffè

Invitiamo gli studenti a leggere individualmente il testo a pagina 70 e ad indicare le affermazioni veramente presenti nel testo.

Gli italiani con la parola "caffè" si riferiscono quasi sempre all'espresso, questo caffè tanto particolare dal gusto e l'aroma* forti.

Tutto comincia nel 1901 quando il milanese Luigi Bezzera inventa* una macchina per il caffè da bar che permette di preparare il caffè in poco tempo. Così, l'espresso (nome che sottolinea, appunto, la velocità nella preparazione, ma anche nella... consumazione) entra nella vita di tutti i giorni degli italiani e diventa un simbolo dell'Italia.

Tutti i momenti sono buoni per un caffè che possiamo bere **macchiato** (con pochissimo latte); **lungo** (tazzina quasi piena, sapore più leggero); **ristretto** (meno acqua, sapore più forte); **freddo** (con ghiaccio); **corretto** (con un po' di liquore). Inoltre a casa gli italiani fanno spesso colazione con il **caffelatte**, latte caldo e pochissimo caffè.

L'altra bevanda calda italiana famosa nel mondo è il cappuccino. Ha preso il suo nome dal colore degli abiti dei frati* cappuccini e in pratica si tratta sempre di un espresso più la schiuma di latte*. Un consiglio: dopo pranzo chiedete un espresso invece di un cappuccino. Per gli italiani, infatti, è impensabile* bere un 'cappuccio' alla fine di un pasto, mentre va benissimo a colazione. L'espresso, d'altra parte, si beve a tutte le ore!







- ☐ 1. L'espresso è il caffè preferito dagli italiani.
- ☐ 2. Luigi Bezzera ha inventato il modo di preparare il cappuccino.
- ☐ 3. Il caffelatte si beve soprattutto la mattina.
- ☐ 4. Il caffè lungo non ha un sapore molto forte.
- ☐ 5. I frati cappuccini bevono molto caffè.
- ☐ 6. Dopo pranzo gli italiani bevono almeno due tazzine di caffè.

Glossario: aroma: il profumo di una bevanda, di un cibo; inventare: creare, pensare per primo una cosa nuova; frate: monaco, uomo che appartiene a un ordine religioso; schiuma di latte: crema di latte; impensabile: incredibile, che non si riesce ad immaginare.

Soluzione: 1, 3, 4

Invitiamo gli studenti a leggere individualmente il testo a pagina 71 e a completare la tabella.

la tabella.

ROMA - A colazione, dopo pranzo e dopo cena. Ma anche al pomeriggio: il rito* del caffè sembra irrinunciabile* per gli italiani. Sui 7,5 milioni di sacchi di caffè importato dall'estero (pari a 76 mila tonnellate*) ogni anno, 1,5 milioni finiscono nei bar, i restanti* 6 milioni vanno nelle case private per il consumo quotidiano*. Un italiano beve 600 tazzine di caffè e cappuccino all'anno: di queste il 70% a casa, il 20% nei

130.000 mila bar del paese e il 10% sul posto di lavoro.

da la Repubblica

I numeri del caffè

.....	tazzine all'anno per ogni italiano
.....	milioni di sacchi di caffè importato
.....	mila bar in Italia
.....	mila tonnellate di caffè consumate all'anno
.....	milioni di sacchi di caffè consumati al bar
.....	milioni di sacchi di caffè consumati nelle case
.....	milioni di tazzine bevute al giorno in Italia

Tra le caffettiere ad uso domestico* la più usata oggi è ancora la Moka (famosa per esempio la Bialetti) che in pochi minuti dà un buon espresso. Poi esistono tantissime caffettiere automatiche (in bar, ristoranti, uffici e case) che preparano sia il caffè sia il cappuccino.

Glossario: rito: abitudine sacra; irrinunciabile: che non si può rifiutare; tonnellata: mille chili; restante: quello che resta; quotidiano: di ogni giorno; domestico: di casa, familiare.



Soluzione: 600; 7,5; 130; 76; 1,5; 6; 30

Autovalutazione

Invitiamo gli studenti a svolgere individualmente il test di autovalutazione e controlliamo insieme le soluzioni.

DAI, RACCONTA!

Fotocopiamo la scheda numero 5 e ritagliamo lungo le linee tratteggiate formando un mazzetto di immagini.

Dividiamo la classe in gruppi e consegniamo ad ogni gruppo un mazzetto di immagini che avremo precedentemente provveduto a mischiare.

Chiediamo agli studenti di rimettere in ordine gli avvenimenti e raccontare il fine settimana trascorso dalle persone raffigurate. Invitiamo gli studenti ad impiegare tutto il proprio vocabolario e la propria fantasia nel racconto.

Ascoltiamo i racconti in plenum.

Anche se le storie sono abbastanza brevi, ma l'importante è che gli studenti abbiano usato il passato prossimo per raccontare il fine settimana delle persone delle vignette, a volte un evento precedeva un altro, essendo mischiate le vignette, ma alla fine tutte le storie sono uscite belle.

Grammatica e lessico

Fotocopiamo la scheda numero 6. Distribuiamo la fotocopia agli studenti e chiediamo di completarla con gli elementi grammaticali e lessicali mancanti.

Facciamo confrontare il risultato prima con il compagno di banco e poi con gli schemi presenti nel testo nel corso dell'unità 4.

Lasciamo agli studenti il tempo per concentrarsi su questa attività di ripetizione e controllo e li invitiamo a riferire eventuali dubbi o argomenti che non sono chiari per poterli discutere in plenum.

Alla fine dell'unità, risulta che gli studenti abbiano capito la formulazione e l'uso del passato prossimo, rimangono alcuni dubbi su alcuni participi passati irregolari come succedere (sucedo), o chiedere (chiedo), ma soprattutto come distinguere tra "stato" di "essere" e di "stare". Cerchiamo di semplificare ancora le cose e invitiamo gli studenti a fare più pratica con gli esercizi per

abituarsi ai verbi ma soprattutto di provare a parlare sempre in italiano, anche sbagliando, e ricordiamo sempre e ancora che “sbagliando s’impara”

8.1.1. Verifica

Attività 1: Completate con la scelta giusta.

*comprato – preso – passato – tornati – detto – andati – venuti – studiato –
sentito - fatto*

Ieri io ho tutto il giorno; invece mia sorella con i miei genitori sono al centro commerciale. Loro sono molto tardi ed hanno molte cose.

Silvia; tu che cosa hai ?

Quando voi siete a casa mia; io ho i tuoi genitori che hanno che hai un brutto voto agli esami. Che strano; io ricordo che hai molto tempo a studiare ed eri molto preparata.

Attività 2: Volgete al passato prossimo.

A

1. Comprò un CD di Laura Pausini.
2. Ho un cane molto bello.
3. Parliamo spesso di lavoro.
4. Mario porta un suo amico.
5. I Rossi cambiano casa.

B

1. Parto per la Spagna.
2. Siamo in Italia per motivi di lavoro.
3. I ragazzi arrivano in auto.
4. È una gita molto interessante.
5. Le ragazze entrano in classe.

C

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Michele suona la chitarra. | Il suo cellulare suona tutto il giorno. |
| | |
| 2. Il clima cambia velocemente. | I signori Antonucci cambiano casa. |
| | |
| 3. Passo da Nicola dopo le sei. | Passo molto tempo con Carla. |
| | |
| 4. Il film finisce in modo triste. | Finisco di studiare alle quattro. |
| | |
| 5. Salgo due piani a piedi. | Salgo da Maria a bere un caffè. |
| | |

Attività 3: Completate le frasi con il passato prossimo dei verbi dati.

A

1. Serena (leggere) questo libro in una notte!!!
2. La festa (essere) veramente bella.
3. Fiorenza; (chiudere) bene la valigia?
4. Noi (decidere) di non andare con loro in gira.
5. I signori Motta (vincere) un viaggio a Praga.
6. Quello che (voi-fare) è veramente importante.
7. Come sapete del mio arrivo se non (io-dire)
niente a nessuno.
8. I ragazzi (correggere) da soli gli esercizi.

9. Mio padre (vendere) la sua macchina
 10. Tra tutti i tuoi vestiti; (scegliere) proprio questo!!?
 11. L'insegnante (chiedere) di fare gli esercizi.
 12. (morire) tante persone a causa delle guerre.

B

1. Volere (tu)	Perché non venire con me a teatro?
2. Potere (io)	Ieri non andare a scuola.
3. Dovere (noi)	Per tornare a casa di Marco; chiedere informazioni.
4. Volere (loro)	Non rimanere un minuto in più!
5. Dovere	Stefania partire da sola.
6. Potere	Io non preparare la lezione in tempo!
7. Dovere (noi)	 ritornare prima di mezzanotte.

8.1.2. Analisi dei risultati

Attività 1: *questa prima attività serve a verificare il concetto del participio passato nella formazione del passato prossimo, gli studenti devono solo compilare con i participi passati dati, gli ausiliari sono già presenti.*

Risposte: passato; andati; tornati; comprato; fatto; venuti; sentito; detto; preso; passato.

Su un totale di 57 studenti a cui abbiamo proposto l'attività, solo 7 di loro non sono riusciti a trovare il posto di tutti i participi, tra gli sbagli trovati abbiamo 5 confusioni: “passato” con “studiato” e “andati” con “venuti”, altri 2 non hanno riempito tutti i *gaps*.

È da notare che anche confondendo i participi, gli studenti hanno saputo scegliere il participio che si accorda con il soggetto, soprattutto con l'ausiliare "essere" dove in tutti e due i casi il participio prende la desinenza del maschile plurale.

L'importante è capire la formazione del passato prossimo essendo il secondo tempo che vedono dopo l'indicativo presente e il primo tempo composto che incontrano, e ovviamente è il tempo base di tutti gli altri tempi composti che incontreranno sia durante il loro primo anno di corso che nel secondo, e come ripetiamo sempre che la pagina 189 (pagina del *Libro dello Studente* dove ci sono i participi passati irregolari) ci perseguirà persino nel secondo anno.

Attività 2:

A:

Risposte: 1. Ho comprato; 2. Ho avuto; 3. Abbiamo parlato; 4. Mario ha portato; 5. I Rossi hanno cambiato.

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1	54	3	57
2	53	4	57
3	56	1	57
4	56	1	57
5	52	5	57

Notiamo che la stramaggioranza degli studenti hanno trovato la forma corretta del verbo, scegliendo il participio adeguato, in questo caso "avere", e trovando il participio passato a partire dal verbo dato.

Per quanto riguarda gli sbagli commessi, li possiamo elencare come segue:

1. 2 comprito / 1 compruto
2. 1 hai avuto / 2 ha avuto
3. 1 ho parlato
4. 1 hai portato
5. 2 cambiano / 2 ha cambiato

Si nota che gli sbagli sono a volte dovuti alla non conoscenza dell'infinito del verbo, a volte sono semplicemente dovuto alla precipitazione, nei casi della sostituzione della persona; o forse alla non comprensione del significato della

frase. La cosa importante è che non troviamo un verbo coniugato dopo un ausiliare, tipo “ho compro”, sbaglio incontriamo spesso, soprattutto al parlato.

B:

Risposte: 1. Sono partito/a; 2. Siamo stati/e; 3. I ragazzi sono arrivati; 4. È stata; 5. Le ragazze sono entrate.

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1	3	54	57
2	3	54	57
3	57		57
4	53	4	57
5	54	3	57

In questo caso, e come la prima attività, anche se tutti che hanno risposto hanno scelto l’ausiliare “essere” e hanno persino trovato il participio passato a partire dal verbo coniugato, quasi tutti non hanno menzionato le due possibilità della desinenza del participio passato dove non conosciamo il genere del soggetto (maschile o femminile), come il caso della 1^a e la 2^a risposta dove i participi passati prendono rispettivamente “o/a” e “i/e”, la cosa che in tanti hanno trascurato.

Stessa cosa per la 5^a, dove 3 studenti hanno scritto “entrati” invece di “entrate”, pensando al numero ma trascurando il genere.

Cosa comune tra la 2^a e la 4^a risposta, dove alcuni le hanno lasciate vuote, un fatto dovuto allo stesso verbo “essere”, che anche se abbiamo detto a lezione che prende “essere” come ausiliare, ma non hanno potuto coniugarlo preferendo non dare risposta a darne una azzardata, anche se quella sarebbe stata giusta.

C:

Risposte: 1. ha suonato - è suonato; 2. è cambiato - hanno cambiato; 3. sono passato/a - ho passato; 4. È finito – ho finito; 5. Ho salito – sono salito/a.

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1 a	52	5	57
1 b	50	7	57
2 a	43	14	57
2 b	53	4	57
3 a	55	2	57

3 b	49	8	57
4 a	56	1	57
4 b	50	7	57
5 a	49	8	57
5 b	53	4	57

In quest'attività volevamo verificare se gli studenti riescono a scegliere l'ausiliare giusto con quei verbi che possono prendere tutti e due gli ausiliari, ovviamente a seconda del senso della frase.

Nottiamo che la maggior parte degli studenti ha capito lo scopo dell'attività, scegliendo una volta "essere", una volta "avere"; alcuni hanno scelto lo stesso ausiliare per tutte e due le frasi, come "ha suonato" per entrambe le frasi (forse perché con l'ausiliare essere sembra più frequente); anche "sono passato" (essendo un verbo di moto, allora si pensa subito all'ausiliare "essere" trascurando la sua transitività) o anche "è finito" e "sono finito" (qua anche se gli studenti sentono spesso "la lezione è finita", sentono anche chiedere "avete finito" quindi frequentemente usiamo tutte e due le forme), o persino "è cambiato" e "sono cambiati" o anche "ha cambiato" e "hanno cambiato" (confondendo la forma "Maria è cambiata" con "Maria ha cambiato casa" anche se le due forme si usano frequentemente, anzi quella con "avere" di più).

È da notare però, che anche nelle scelte sbagliate, l'accordo con il soggetto in caso dell'ausiliare "essere" non manca (sono cambiati). Ma come nell'attività precedente, nel caso in cui il soggetto non è precisato, non troviamo le due possibilità (sono passato/a e sono salito/a, dove si risponde generalmente sia solo con il singolare, sia con il femminile).

Attività 3:

A:

Risposte: 1. Ha letto; 2. È stata; 3. Hai chiuso; 4. Abbiamo deciso; 5. Hanno vinto; 6. Avete fatto; 7. Ho detto; 8. Hanno corretto; 9. Ha venduto; 10. Hai scelto; 11. Ha chiesto; 12. Sono morte.

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1	50	7	57
2	52	5	57

3	51	6	57
4	55	2	57
5	56	1	57
6	55	2	57
7	49	8	57
8	40	17	57
9	53	4	57
10	52	5	57
11	48	9	57
12	55	2	57

Con quest'attività, proviamo a verificare come gli studenti usano il passato prossimo scegliendo sia l'ausiliare adeguato, sia la forma del participio passato, generalmente irregolare.

per i risultati ottenuti, e come si vede dalla tabella, la maggior parte delle risposte sono esatte, gli sbagli consistono in forme “azzardate” dovute generalmente alla precipitazione o alla mancanza di concentrazione, soprattutto con le forme precedentemente viste in classe o frequentemente usate, come ad esempio dare la forma regolare al posto di quella irregolare (legguto, essuto, chiuduto, deciduto, scegliuto, chieduto) rispettando la desinenza della seconda coniugazione in alcuni casi, e in altri mettendo “eto” anche se in classe insistiamo tanto sul fatto che non ci sia participio regolare con “eto” ma solo “uto” (sceglieto o sceglietto, vinceto o vincetto, vendeto o vendetto, chiedeto) forse perché suona più leggero per qualche verbo, per qualcun'alto invece si può mantenere una pronuncia regolare (vinceto e non vincuto, per non aggiungerne una “i”).

I verbi “fare” e “dire” sono tra i verbi che si sentono spesso in classe, solo che troviamo forme diverse da quelle giuste (fato, deto o ditto).

Due altre forme sbagliate, dovute alla confusione con i trucchi già visti in classe riguardo i verbi che finiscono con “dere” o “ndere” che generalmente prendono “so” nel participio passato, e anche se abbiamo visto alcune eccezioni come “chiudere”, “rispondere” i cui participi passati sono “chiuso” e “risposto”; oltre al participio passato regolare di “vendere”, cioè “venduto”, non sono mancate forme sbagliate come “veso” e “chieso”.

Uno sbagli che si ripete spesso con gli studenti è l'uso della terza persona singolare in frasi dove andava usata la seconda (tranne se abbiamo la forma della cortesia), perciò spieghiamo sempre e facciamo notare l'importanza della punteggiatura al livello dello scritto, e l'intonazione al livello del parlato; bisogna differenziare tra "Mario mangia la mela?" e "Mario, mangi la mela?"

Questi verbi scelti rappresentano, più o meno, le forme che gli studenti incontrano di più, ma non bisogna limitarsi solo a quelle, ma piuttosto fare molta pratica per famigliarizzarsi con tutte le forme irregolari del participio passato, o almeno quelle di uso quotidiano.

B:

Risposte: 1. Sei voluto/a; 2. Sono potuto/a; 3. Ha dovuto; 4. Siamo voluti/e; 5. È dovuta; 6. Ho potuto; 7. Siamo dovuti/e.

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1	52	5	57
2	53	4	57
3	55	2	57
4	52	5	57
5	52	5	57
6	56	1	57
7	52	5	57

Sembra che l'uso del passato prossimo con i verbi modali sia abbastanza chiaro, solo che si dimentica sempre di menzionare le due possibilità delle desinenze del participio passato quando non è dato il genere del soggetto; tali risposte andrebbero considerate sbagliate, ma visto che lo scopo era quello di verificare la scelta dell'ausiliare con il verbo modale, possiamo chiudere occhio.

Per quelli invece che hanno scelto solo l'ausiliare "avere", o il fatto è dovuto all'influenza del francese, o semplicemente perché hanno pensato solo al verbo modale trascurando il verbo che lo segue.

8. 2. L'imperfetto

Elementi comunicativi e lessicali

- Raccontare la trama di un film
- Parlare di ricordi
- Descrivere abitudini nel passato
- Raccontare e descrivere nel passato
- Collocare in ordine cronologico più azioni al passato
- Esprimere accordo e disaccordo
- Parlare del cinema

Elementi grammaticali

- Indicativo imperfetto: verbi regolari e irregolari
- Uso dell'indicativo imperfetto
- Verbi modali all'indicativo imperfetto
- Trapassato prossimo
- Uso del trapassato prossimo

Civiltà

- Il cinema italiano moderno
- Il grande cinema italiano

Materiale necessario

Sezione A, punto 8, attività di fissaggio: alcune fotocopie della scheda numero 1 e alcuni dadi

Sezione B, punto 5, attività di fissaggio: alcune fotocopie della scheda numero 2

Sezione C, punto 4, attività di fissaggio: alcune fotocopie della scheda numero 3

Sezione D, punto 1, role-play guidato: alcune fotocopie della scheda numero 4

SCOPRI IL CINEMA! alcune fotocopie della scheda numero 5

Grammatica e lessico: alcune fotocopie della scheda numero 6

Per cominciare...

1.

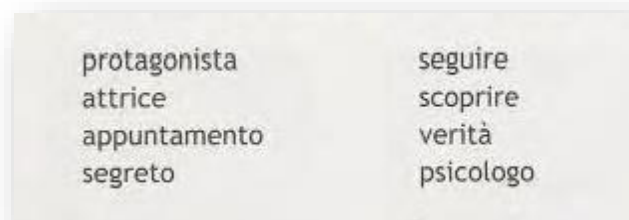
Scriviamo alla lavagna:

CINEMA

Chiediamo agli studenti che cosa associano alla parola cinema e trascriviamo le associazioni suggerite alla lavagna intorno alla parola cinema.

Chiediamo agli studenti se vanno spesso al cinema, quando ci sono andati l'ultima volta e quale film hanno visto.

2.



protagonista	seguire
attrice	scoprire
appuntamento	verità
segreto	psicologo

Leggiamo le parole contenute nel libro: quali sono già note alla classe? Quali risultano comprensibili? Discutiamo insieme il significato delle parole.

Attività motivazionale che serve ad attirare l'attenzione degli studenti e a farli entrare nell'atmosfera dell'argomento da trattare e soprattutto a diminuire la tensione che possono sentire riguardo la difficoltà del tema. Ma soprattutto a farli esprimere in italiano corretto quanto possibile.

Proviamo sempre, soprattutto nei momenti critici della lezione di usare un po' di ludicità per alleggerire il clima.

Intorno alla parola "CINEMA" sono uscite tantissime parole, come: attore, regista, oscar, Hollywood, action (azione), horror, biglietto, popcorn, scenario (anche se pronunciata alla francese) e ovviamente tanti titoli di film.

Certamente per le generazioni di oggi, non vanno al cinema ma è il cinema che viene da loro, perciò dicono che non vanno al cinema ma preferiscono guardare film su YouTube o Netflix.

Le parole proposte risultano conosciute e procediamo a discuterne il significato in plenum. L'importante è far parlare il massimo degli studenti per dire il massimo delle parole.

3.

Invitiamo gli studenti ad osservare le illustrazioni a pagina 103 del *Libro dello studente* e in plenum lasciamo che si formulino ipotesi diverse su una possibile trama di film basata sulle immagini, servendosi anche delle parole presenti al punto 2.

4.

Facciamo ascoltare il dialogo chiedendo agli studenti di concentrarsi sulle informazioni utili a confermare le ipotesi appena formulate e completare le frasi date.



1. Il film era un
2. Un giorno Robert ha capito che Greta aveva
3. Quando tornava non aveva voglia
4. Robert ha seguito Greta per
5. Greta credeva di essere
6. Alla fine è

Soluzione: 1. thriller psicologico, 2. qualche segreto, 3. di parlare, 4. scoprire la verità, 5. un'altra persona, 6. sparita di nuovo

A Un film

1.

Facciamo ascoltare di nuovo il dialogo per dare la possibilità agli studenti di confermare o meno le proprie risposte all'attività precedente.

2.

Facciamo ascoltare ancora il dialogo chiedendo agli studenti di leggere contemporaneamente il testo e di concentrarsi sulla pronuncia.

Invitiamo gli studenti a sottolineare le parole rispetto alle quali hanno qualche difficoltà di pronuncia e poi facciamo ascoltare ancora, al fine di risolvere i dubbi.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia chiedendo loro di assumere i ruoli di Giulia e Sergio e di leggere il dialogo.

Nelle attività precedenti, lo scopo è controllare la comprensione del dialogo da parte degli studenti da una parte, e dall'altra dare la possibilità al massimo degli studenti di leggere controllando la loro pronuncia ma senza troppo intervenire per non bloccarli.

Per le risposte e le affermazioni, gli studenti le danno in plenum.

3.

Invitiamo gli studenti a porsi reciprocamente le domande relative al dialogo e a rispondere.

1. Perché Sergio non è andato al cinema?
2. Che cosa faceva di strano Greta?
3. Perché Greta si comportava così?
4. Cos'è successo alla fine?

Soluzione: 1. Perché aveva tanto da studiare; 2. Ogni tanto spariva e quando tornava non aveva voglia di parlare; 3. Perché viveva una doppia vita, credeva di essere un'altra persona; 4. Alla fine hanno deciso di sposarsi, ma un giorno prima del matrimonio lei è sparita di nuovo.

4.

Facciamo lavorare gli studenti individualmente. Chiediamo loro di leggere con attenzione il breve dialogo tra Sergio e Giulia e di completare le lacune con i verbi dati.

<i>Sergio:</i> Scusa, ma mentre parlavi, ero distratto, pensavo al test. Perché Rita <i>spariva</i> così spesso?	<i>è suonato</i>
<i>Giulia:</i> Ma quale Rita, Greta! Perché diceva che in-contrare il suo manager, girare delle scene ecc. Un giorno, però, mentre lei e Robert la tv, il telefonino di Greta che con la solita scusa.	<i>guardavano</i>
<i>Sergio:</i> Ah, sì, sì... E perché si comportava così?	<i>doveva</i>
<i>Giulia:</i> Ma allora non mi hai ascoltato per niente! Robert ha seguito Greta e ha scoperto che da uno psicologo perché aveva dei problemi.	<i>è uscita</i>
<i>Sergio:</i> Ho capito... E che problemi?	<i>credeva</i>
<i>Giulia:</i> di essere un'altra persona. In realtà una doppia vita.	<i>andava</i>
<i>Sergio:</i> Mmh... ora ricordo tutto... Ma... com'è finito il film?	<i>viveva</i>
<i>Giulia:</i> Uffa! Senti, la prossima volta, per favore, vieni al cinema!	<i>spariva</i>
	<i>aveva</i>

Soluzione: spariva, doveva, guardavano, è suonato, è uscita, andava, aveva, Credeva, viveva

In quest'attività gli studenti devono solo riempire i vuoti con i verbi dati senza concentrarsi sulla funzione di tale o tale verbo.

Lasciamo come sempre un attimo di riflessione e poi procediamo a dare le soluzioni oralmente. Chiediamo a due studenti di assumere i ruoli.

5.

Come compito a casa, invitiamo gli studenti a riassumere brevemente per iscritto la trama del film.

6.

Osserviamo in plenum la tabella e invitiamo gli studenti a suggerire le forme dell'imperfetto utili a colmare le lacune.

Imperfetto					
parlare			leggere		dormire
Mentre			leggevo		dormivo
	parlavi	guardavo	leggevi	è	dormivi
	parlava	la tv		arrivata	ha
	parlavamo		leggevamo	Laura	telefonato
	parlavate		leggevate		dormivamo
	parlavano		leggevano		
					dormivano

Soluzione: parlavo, leggeva, dormivate

In quest'attività da una parte gli studenti completano lo schema con le voci mancanti, e da un'altra parte vedono anche in modo superficiale alcuni usi dell'imperfetto e quello del passato prossimo (che sarà approfondito più in avanti) ma leggendo le varie forme, e con l'aiuto dell'insegnante gesticolando, fa notare la contemporaneità delle due azioni nel primo caso e l'interruzione dell'azione nei due altri casi.

Per la pronuncia ricordiamo che come al presente indicativo, la terza plurale segue le tre prime singolari nella pronuncia, mentre le due prime plurali hanno l'accento sempre alla fine (penultima sillaba).

Leggiamo le tre coniugazioni dei verbi all'imperfetto facendo notare alla classe che nella 1^a e 2^a persona plurale l'accento tonico cade sulla penultima sillaba e nella 3^a persona plurale l'accento cade sulla terzultima sillaba.

7.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia: osservando la tabella a turno si costruiscono frasi secondo il modello dato.

1. Ogni volta che (loro-venire) da noi (loro-portare) dei cioccolatini.
2. Quando mia madre (preparare) da mangiare, (io-guardare) la tv.
3. Mentre Monica (pulire) la casa, sono arrivati gli ospiti!
4. Ogni estate (io-andare) al mare con i miei suoceri.
5. Dove (tu-andare) ieri mattina alle 11?
6. Quando (parlare) lui, tutti (rimanere) a bocca aperta.

Soluzione: 1. venivano, portavano; 2. preparava, guardavo; 3. puliva; 4. andavo; 5. andavi; 6. parlava, rimanevano

Anche se quest'esercizio risulta facile per tutti, ne approfittiamo per far notare agli studenti i vari usi dell'imperfetto sempre usando i gesti per mostrare le varie funzioni rappresentate dall'uso dell'imperfetto, ma sempre senza approfondire tanto.

8.

Osserviamo in plenum la tabella e invitiamo gli studenti a suggerire le forme dei verbi irregolari all'imperfetto utili a colmare le lacune.

Imperfetto irregolare			
essere	bere	dire	fare
ero	bevevo	dicevo	facevo
eri	bevevi		facevi
.....	beveva	diceva	
eravamo	bevevamo	dicevamo	facevamo
eravate	bevevate	dicevate	facevate
erano	bevevano	dicevano	facevano

Inoltre: porre - ponevo, tradurre - traducevo.

Soluzione: era, dicevi, faceva

Facciamo notare agli studenti che a parte il verbo “essere”, l’irregolarità dei verbi coniugati nella tabella è dovuta al fatto che formano l’imperfetto aggiungendo le desinenze all’infinito originario in latino, ovvero facere, dicere, bere. Lo stesso vale per i verbi porre (ponere) e tradurre (traducere), presenti nella nota.

Queste informazioni servono a dare una maggiore sicurezza agli studenti sapendo che “essere” è l’unico verbo irregolare, mentre tutti gli altri verbi sono sia regolari al 100%, sia verbi “particolari” che non cambiano forma del tutto ma hanno solo una qualcosina in più.

Ovviamente ricordiamo che aggiungendo il prefisso all’infinito, lo aggiungiamo anche nella coniugazione, per raggruppare il massimo dei verbi in gruppi simili

(porre, proporre, imporre, ecc. / fare, disfare, soddisfare, ecc. / tradurre, produrre, indurre, condurre, ecc.)

Attività di fissaggio

Facciamo lavorare gli studenti in gruppi di tre o quattro persone. Fotocopiamo la scheda numero 1 e ne consegniamo una coppia ad ogni gruppetto di studenti insieme ad un dado.

A turno, gli studenti tirano il dado, vanno sulla casella indicata e coniugano il verbo all'indicativo imperfetto alla persona corrispondente il numero ottenuto e lo trascrivono sul foglio.

Se un concorrente arriva in una casella in cui il verbo è già coniugato deve tornare indietro alla casella da cui era partito.

Vince che arriva per primo al traguardo.

Invitiamo gli studenti a conservare i propri elaborati.

Lasciamo agli studenti un po' di tempo per fare l'attività e nello stesso tempo l'insegnante gira tra i gruppi per controllare come procede l'attività: gli studenti sembrano molto attratti dall'attività e impegnatissimi nella competizione; a volte si alza una voce qua e là ma l'atmosfera sembra molto rilassante e divertente.

Per mancanza di tempo, e anche nessun gruppo è riuscito ad arrivare al punto d'arrivo, procediamo a continuare le coniugazioni in plenum.

I verbi sono facili da coniugare, insistiamo però sulla buona pronuncia, soprattutto della terza plurale dove a volte gli studenti spostano l'accento.

B Ricordi che risate?

Ricordi che risate?

Leggete il dialogo.

- ◆ Sai, spesso ripenso alle nostre vacanze in Sicilia.
- ◆ Sai che ci penso spesso anch'io? Ricordi che risate?
- ◆ Come no?! E poi, quei ragazzi che abbiamo conosciuto... come si chiamavano?
- ◆ Non mi ricordo proprio...
- ◆ Dai!! Non ricordi quello alto, con gli occhiali... come si chiamava?
- ◆ Ah, sì... Pietro, no?
- ◆ Già, Pietro. Che tipo! Forte!
- ◆ Sì, ti ricordi quando ha nascosto la tua borsa mentre facevi il bagno?
- ◆ E quando noi abbiamo nascosto il suo costume da bagno? Che ridere!



1.

In plenum, invitiamo gli studenti ad osservare le foto: che cosa rappresentano? A cosa possono essere associate? Sulla base delle foto, quale può essere l'argomento del dialogo?

Facciamo lavorare gli studenti in coppia chiedendo di leggere il dialogo.

Discutiamo in plenum: qual è l'argomento del dialogo? Cosa ricordano i due protagonisti?

2.

Osserviamo in plenum le espressioni contenute nel riquadro in fondo alla pagina 106 del *Libro dello studente*, utili a parlare di ricordi.

Parlare di ricordi*Ricordo che...**Mi ricordo quella volta che...**Ti ricordi quando...?**Non dimenticherò mai...*

Chiediamo agli studenti di pensare a persone o eventi importanti della loro vita, situazioni strane che hanno vissuto, film visti, vacanze, scherzi fatti, e li invitiamo a lavorare in coppia con il compito di raccontarsi reciprocamente.

Proviamo con questa attività a far parlare gli studenti, devono produrre anche frasi brevi, basta che provino. Nella prima parte, abbastanza studenti partecipano formulando frasi quasi prese dal testo ma li guidiamo per saper almeno riformularle.

Nella seconda parte invece, la partecipazione è molto più debole: come sempre, laddove c'è produzione orale, gli studenti fanno fatica a formulare frasi proprie, bisogna incitarli, a volte traducendo dalla lingua madre, e a volte suggerendo le parole, nonostante insistiamo ogni volta sul fatto di non aver paura di sbagliare e di non vergognarsi.

C Avevamo deciso di andare al cinema...

1.

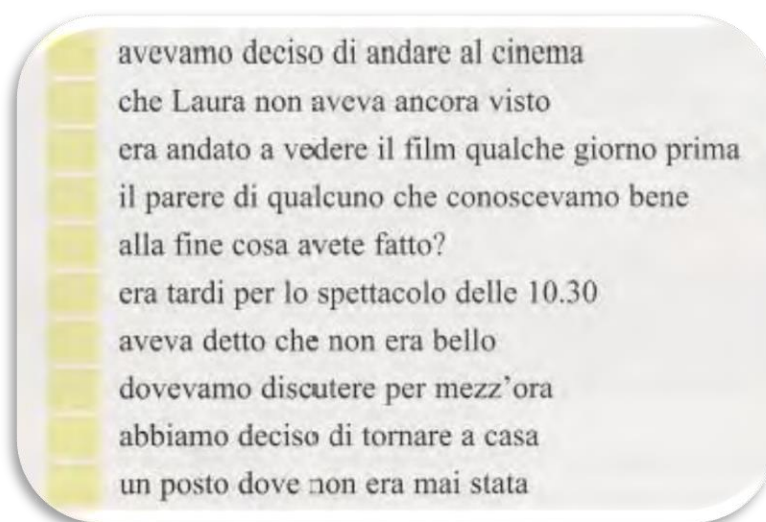
Facciamo ascoltare il dialogo e chiediamo agli studenti dove decidono di andare i ragazzi.

Alla fine i ragazzi vanno: ☐ a mangiare ☐ a teatro ☐ al cinema.

Soluzione: a mangiare

2.

Facciamo ascoltare nuovamente il dialogo e chiediamo agli studenti di indicare quali frasi sono veramente presenti.



Soluzione: avevamo deciso di andare al cinema, era andato a vedere il film qualche giorno prima, alla fine cosa avete fatto?, era tardi per lo spettacolo delle 10.30, un posto dove non era mai stata

3.

In plenum rispondiamo alle domande con gli studenti

1. Perché i ragazzi non hanno visto il film di Tornatore?
2. Perché non hanno visto nemmeno il film di Pieraccioni?
Cosa sapevano di questo film?
3. Dove voleva andare a mangiare Laura?

Soluzione: 1. Perché Laura aveva già visto il film, 2. Perché un amico di Laura aveva detto che il film non era un granché, 3. Voleva andare in un posto dove non era mai stata

In questa attività di ascolto, e oltre a verificare la comprensione degli studenti provando a rispondere alle domande e confermando le affermazioni presenti nel testo; facendo l'attività, incontrano l'uso il trapassato prossimo o come preferiscono chiamarlo anche i più che perfetto, formato come si vedrà dall'ausiliare "essere" o "avere" all'imperfetto più il participio passato del verbo.

Approfittiamo per far ricordare agli studenti quello che avevamo già visto con il passato prossimo, cioè la scelta dell'ausiliare adeguato (essere o avere), e ovviamente la scelta del participio passato (regolari e irregolari), attirando la loro attenzione sul fatto che il participio passato li seguirà durante i loro due primi anni di laurea, quindi bisogna padroneggiarlo perché servirà molto.

4.

Scriviamo alla lavagna:

avevamo deciso

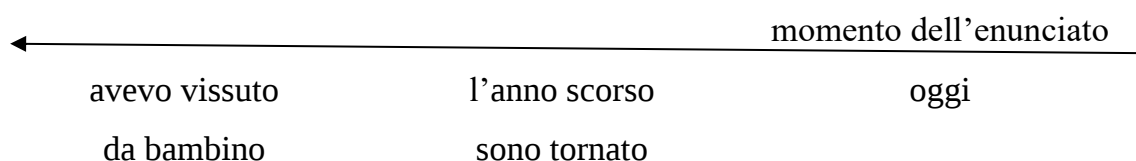
era andato

Riflettiamo insieme: siamo di fronte ad un tempo verbale nuovo. Si tratta infatti del trapassato prossimo formato dall'ausiliare *essere* o *avere* all'imperfetto e dal participio passato del verbo.

Il trapassato prossimo indica un fatto del passato anteriore ad un altro fatto del passato.

Prendiamo la frase seguente e la collochiamo lungo la linea del tempo:

l'anno scorso sono tornato nella città in cui avevo vissuto da bambino



(trapassato prossimo) (passato prossimo)

L'evento espresso al trapassato prossimo *avevo vissuto*, precede quello espresso al passato prossimo *sono tornato*.

Alla luce di quanto detto, osserviamo e discutiamo la tabella sulla formazione del trapassato prossimo.

Il trapassato prossimo			
Quando sei arrivato	avevo / avevi / aveva avevamo / avevate / avevano	mangiato.	
L'anno prima	ero / eri / era eravamo / eravate / erano	stato/a stati/e	in Italia.
Uso del trapassato prossimo			
trapassato prossimo	passato prossimo	imperfetto	
a) Erano già partiti	quando siamo arrivati noi.		
b) Avevo dormito poco		e quindi ero stanco.	
1 ^a azione passata	2 ^a azione passata		
Usiamo il trapassato prossimo per un'azione passata che avviene prima di un'altra azione passata. Per quest'ultima usiamo il passato prossimo o l'imperfetto.			

5.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia: a turno si pongono le domande date, e osservando la tabella e l'esempio, rispondono utilizzando il trapassato prossimo.

1. Perché hai dovuto studiare tutta la notte? (*non studiare affatto fino a ieri*)
2. Avete incontrato le ragazze? (*sì, per fortuna non partire ancora*)
3. Cosa ha preparato Franca per cena? (*qualcosa che non cucinare prima*)
4. Hai fatto in tempo a vedere il film che ti piaceva? (*no, già cominciare*)
5. Come mai alla festa di Johan non hai bevuto niente? (*bere molto la sera prima*)
6. Perché non potevi entrare? (*dimenticare le mie chiavi in ufficio*)

Soluzione: 1. Perché non avevo studiato affatto fino a ieri; 2. Sì, per fortuna non erano ancora partite; 3. Qual cosa che non aveva mai cucinato prima; 4. No, era già cominciato; 5. Perché avevo bevuto molto la sera prima; 6. Perché avevo dimenticato le mie chiavi in ufficio

A prima vista, questo tempo sembra difficile, ma una volta spieghiamo ne l'uso le difficoltà svaniscono, da una parte analizzando gli esempi proposti e le frasi che abbiamo, si capisce che lo usiamo per indicare un'azione anteriore ad un'altra espressa sia al passato prossimo, sia all'imperfetto; per mostrare che è successa prima. Da un'altra parte, ricordiamo che il tempo composto precede sempre il tempo semplice, come il passato prossimo precede il presente indicativo, e il futuro anteriore precede il futuro semplice, in questo caso il trapassato prossimo precede l'imperfetto, e precede persino il passato prossimo (anche se pure quest'ultimo è composto).

Attività di fissaggio

Facciamo lavorare gli studenti in coppia. Fotocopiamo la scheda numero 3 e ne consegniamo due copie ad ogni coppia di studenti.

In plenum leggiamo le prime due frasi contenute nella scheda, cominciando da quella della casella di destra.

L'estate precedente ero andato in Tailandia. ←	La scorsa estate sono andato in vacanza negli USA. _____
--	--

In copia, gli studenti formulano delle frasi relative ad attività diverse svolte nei periodi indicati. La novità consiste nel fatto che si parte dalla colonna di destra, in cui è riportato un certo momento passato, e ci si sposta verso quella di sinistra, in cui è riportato lo stesso momento di un passato anteriore a quello di destra.

In plenum lasciamo che gli studenti riferiscano alcune delle loro formazioni.

D Sei d'accordo?

Le attività da seguire servono a distaccarsi un po' dalla grammatica e di verificare la comprensione e la produzione orali degli studenti. Oltre a fargli conoscere un elemento molto importante della civiltà e la cultura italiana: il cinema. Provando sempre a suscitare la loro curiosità per gli elementi che possano servirci per farli parlare e esprimere il loro punto di vista, sempre con frasi brevi, semplici ma soprattutto frasi proprie.

1.

Facciamo ascoltare i quattro dialoghi e chiediamo alla classe di abbinarli alle immagini sulla destra.

1.
 - Cosa pensi di Nanni Moretti?
 - Secondo me, è un ottimo regista. *Caro diario* mi è piaciuto molto!
 - Sono d'accordo con te! Tant'è vero che ha vinto il premio per la migliore regia al Festival di Cannes.

2.
 - Ti piacciono tutti i film di Fellini?
 - Sì, sono geniali. Ma per me il migliore è *Amarcord*.
 - Mah, non sono d'accordo! Preferisco *La dolce vita*!

3.
 - Bello il film, ma sicuramente non è il migliore di Benigni.
 - Hai ragione: *La vita è bella* mi era piaciuto di più.

4.
 - Rosaria dice che Sofia Loren ha vinto un Oscar come migliore attrice.
 - È proprio vero! Per *La Ciociara* se non sbaglio. Che bel film!
 - Sì, lo penso anch'io.



Soluzione: (immagini dall'alto in basso) 3, 4, 2, 1

Procediamo al riscontro in plenum e richiamiamo l'attenzione degli studenti sulle espressioni evidenziate in blu, utili ad esprimere accordo o disaccordo rispetto ad un'opinione espressa.

Role-play guidato

Fotocopiamo la scheda numero 4. Facciamo lavorare gli studenti in coppia e consegniamo ad ognuna una scheda. Invitiamo gli studenti a ripetere più volte il dialogo, sostituendo le informazioni scritte in caratteri diversi con quelle contenute nei riquadri sottostanti, con lo stesso carattere.

2.

In plenum osserviamo le espressioni contenute nel riquadro a pagina 112 del *Libro dello studente* utili ad esprimere accordo e disaccordo.

Esprimere accordo	Esprimere disaccordo
<i>Sono d'accordo (con te)!</i>	<i>Non sono d'accordo (con quel che dici)!</i>
<i>Sì, è proprio vero/così!</i>	<i>Non credo.</i>
<i>Sì, credo anch'io (lo stesso).</i>	<i>No, non penso.</i>
<i>Sì, lo penso anch'io.</i>	<i>No, penso di no.</i>
<i>Sì, è vero! / Hai ragione!</i>	<i>Non è vero!</i>
Attenzione: <i>Nicola è d'accordo. Veronica è d'accordo. Noi siamo d'accordo.</i>	

Invitiamo gli studenti a lavorare in coppia e a utilizzare le espressioni viste per parlare di un film che gli è piaciuto molto, del proprio attore/attrice, regista, genere di film preferito, di film e personaggi cinematografici italiani.

- *un film che ti è piaciuto molto*
- *il tuo attore o la tua attrice preferito/a*
- *un regista che stimi*
- *il genere di film che preferisci (gialli, commedie, di fantascienza, di avventura ecc.)*
- *qualche film o qualche personaggio del cinema italiano*

In plenum, lasciamo che gli studenti riferiscano le parti più importanti delle loro conversazioni.

E Abilità

1.

Facciamo ascoltare la traccia 38 (esercizio 26, pagina 76 del *Quaderno degli esercizi*) e invitiamo gli studenti a segnare le affermazioni giuste.

Soluzione: 1. b, 2. c, 3. c, 4. A

2.

Sulla base dei veri quesiti proposti, moderiamo la conversazione in classe sulle abitudini degli studenti rispetto al fatto di andare al cinema, i criteri di scelta dei film, la trama di un film di proprio gradimento, la differenza tra i film in TV e al cinema e i film italiani conosciuti.

1. Andate spesso al cinema? Se non ci andate spesso, qual è il motivo?
2. Come scegliete i film da vedere? In base al parere degli amici, alle critiche della stampa, alla pubblicità?
3. Qual è il vostro film preferito e perché? Cercate di raccontare in breve la sua trama.
4. Secondo voi, è lo stesso vedere un film al cinema e alla tv? Spiegate.
5. Avete visto qualche film italiano? Qual era la trama? Cos'altro ricordate?

Conosciamo l'Italia

Il cinema italiano

Invitiamo gli studenti a leggere individualmente i vari testi sul cinema italiano alle pagine 113, 114 e 115 del *Libro dello Studente*.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia, affinché sulla base di quanto letto possano individuare nei testi le informazioni necessarie per rispondere alle domande presenti in fondo a pagina 115.

1. Cosa hanno in comune De Sica, Benigni e Moretti?
2. Che cosa hanno in comune Anna Magnani e Sofia Loren?
3. Cosa hanno in comune Vittorio Gassman, Alberto Sordi e Monica Bellucci?
4. Citate almeno due film di Vittorio De Sica.
5. Quali registi italiani hanno ottenuto successi internazionali?
6. Il neorealismo racconta l'Italia degli anni '40 o '60?

Procediamo al riscontro in plenum.

Soluzione: 1. Sono tutti e tre attori e registi; 2. Hanno entrambe vinto il premio Oscar; 3. Sono tutti attori di fama internazionale; 4. *La Ciociara, Ieri, oggi e domani, Matrimonio all'italiana, Sciuscià, Ladri di biciclette*; 5. Fellini, Tornatore, Salvatores, Troisi, Benigni, De Sica, Visconti, Antonioni, Leone, Bertolucci; 6. Il neorealismo racconta l'Italia del dopoguerra e quindi degli anni '40

Alla fine della lezione, e come ogni volta chiediamo agli studenti se hanno qualche dubbio o qualche domanda su tutto quello che abbiamo visto; e come sempre la solita risposta è che tutto era chiaro. Li invitiamo a rivedere la lezione e di fare i compiti a casa

8.2.1. Verifica

Attività 1: *Completate con l'imperfetto dei verbi dati.*

A/

1. Prima di cadere, Alberto (*andare*) spesso a sciare.
2. Anche d'estate Maria (*dormire*) con le finestre chiuse.
3. Da piccoli, loro (*mangiare*) mai il pesce.
4. Lui (*portare*) gli occhiali da sole anche con la pioggia.
5. Carlo ed io (*studiare*) all'università.
6. Alfredo (*amare*) il suo lavoro.
7. Al telefono (*rispondere*) sempre la sua segreteria.

B/

1. Ieri sera, mentre (*io-guardare*) la televisione, (*io-pensare*) agli appuntamenti del giorno dopo.

2. Valerio (*raccontare*) la sua storia con entusiasmo che tutti (*ascoltare*) senza dire una parola.
3. Rudolf non (*parlare*) bene l'italiano, ma (*rispondere*) a tutte le domande.
4. Quando (*loro-stare*) in Italia, (*loro-mangiare*) quasi sempre al ristorante.
5. Mentre (*lei-aspettare*) l'autobus, (*lei-cercare*) il biglietto nella borsetta.

C/

Ricordo che (*essere*) una bella giornata di giugno. Non (*io-avere*) nessuna voglia di restare in città: (*fare*) molto caldo e (*io-pensare*) ai miei amici che (*fare*) il bagno o (*prendere*) il sole ed io, invece (*essere*) da solo in città per colpa di un esame.

D/

1. Papà, come mai conosci così tanti attori?
(*piacere*) Perché fin da piccolo mi andare al cinema.
2. Passate tutti i fine settimana al mare?
(*preferire*) Sì, ma prima passare i finesettimana in montagna.
3. Luigi, tuo padre a 50 anni ha ancora un aspetto da ragazzo!
(*andare*) È normale! Fino a due mesi fa ogni giorno in palestra.
4. Perché non hai detto niente del tuo arrivo?
(*riuscire*) Scusa, ma non a ricordare il numero del tuo cellulare!
5. Ma tu non sbagli mai?

(fare) Non è così, anch'io da giovane spesso degli errori.

Attività 2: Rispondete alle domande con il trapassato prossimo.

1. Sei riuscito a trovare una camera?
Sì, perché prima (telefonare) a un'agenzia.
2. Vai ancora a palestra?
Per un periodo (smettere), ora ho ripreso.
3. Ma non hai comprato niente all'aeroporto?
No, perché (spendere) tutti i miei soldi.
4. Perché non sei venuto?
Perché (promettere) ai miei di passare da loro.
5. A che ora è arrivato Franco?
Quando siamo andati via, lui non (arrivare) ancora.

8.2.2. Analisi dei risultati:

Attività 1: Vogliamo verificare la capacità degli studenti a trovare la forma esatta dell'imperfetto, anche se in ogni sessione si nota uno degli usi dell'imperfetto.

A: 1. andava; 2. dormiva; 3. mangiavano; 4. portava; 5. studiavamo; 6. amava; 7. rispondeva

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1	52	5	57
2	54	2	57
3	55	2	57
4	56	1	57
5	54	3	57
6	56	1	57

7	52	5	57
---	----	---	----

Sembra che la coniugazione all'imperfetto sia abbastanza semplice, visto che la maggior parte delle risposte è giusta, salvo alcune confusione, come ad esempio per la 1^a risposta dove troviamo forme errate dovute come sempre o alla confusione, alla precipitazione o alla mancanza della concentrazione: essendoci una virgola, c'è che ha pensato alla seconda persona singolare, ma la coniugazione è corretta (cioè andava) oppure che ha coniugato il verbo "studiare" con la prima persona singolare vedendo solo il pronome personale "io", mentre andava coniugato con la prima persona plurale (Carlo ed io); stessa cosa per l'ultima frase dove alcuni coniugano il verbo "rispondere" con la prima persona singolare, anche se non c'è niente che potrebbe indicarlo, mentre andava coniugato alla terza singolare.

C'è invece che ha dato come risposta "andevi" o "andeva", anche se ripetiamo che l'imperfetto sarebbe il tempo più regolare dove i verbi delle tre coniugazioni rimangono o totalmente o parzialmente regolari (intendiamo quelli che hanno la forma antica). Stessa cosa con il verbo "studiare" dove per qualcuno si coniuga "studievo"; ma non troviamo che "mangevano" o "ameva" o "porteva" seguono la stessa linea.

B: 1. guardavo, pensavo; 2. raccontava, ascoltavamo; 3. parlava, rispondeva; 4. stavano, mangiavano; 5. aspettava, cercava.

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1 a	54	3	57

1 b	53	4	57
2 a	55	2	57
2 b	55	2	57
3 a	53	4	57
3 b	56	1	57
4 a	56	1	57
4 b	56	1	57
5 a	56	1	57
5 b	56	1	57

Con quest'attività, e anche se è stato chiesto agli studenti di coniugare i verbi dati all'imperfetto, quello che importa di più è che notino il suo uso quando si tratta di due azioni contemporanee.

Tranne i verbi lasciati senza coniugazione, gli studenti riescono a trovare la forma corretta dell'imperfetto, forse perché i verbi proposti sono tutti semplici, verbi che incontrano spesso, dopo l'attività precedente, gli studenti si sarebbero autocorretti, soprattutto che ne abbiamo riparlato della regolarità dei verbi all'imperfetto e che bisogna sempre rispettare la forma dell'infinito per tutti i verbi regolari, insistendo ancora sull'eccezione dei verbi con la forma antica.

C: era; avevo; faceva; pensavo; facevano; prendevano; ero.

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1	51	6	57
2	56	1	57
3	50	7	57
4	55	2	57
5	56	1	57
6	56	1	57
7	55	2	57

Stessa osservazione per quest'attività, tutti i verbi sono ben coniugati all'imperfetto, come richiesto, solo che notiamo ancora qualche confusione nelle

persone con cui vanno coniugati, soprattutto quando si tratta della forma impersonale (verbi meteorologici) dove gli studenti spesso si confondono e li coniugano generalmente seguendo la persona più vicina o quella con cui è coniugato il verbo che lo precede o che lo segue, come il caso del verbo “fare” che c’è che lo coniuga con la prima persona “facevo”, quindi anche se la coniugazione è corretta ma la persona è sbagliata, seguendo il precedente o il seguente “io”.

Stessa cosa con il primo verbo “essere” che non essendo accompagnato del pronome soggetto, come il resto dei verbi, c’è che lo coniuga con la prima persona, o seguendo gli altri verbi o perché c’è prima “ricordo” quindi continua con la prima persona.

D: 1. piaceva; 2. preferivamo; 3. andava; 4. riuscivo; 5. facevo.

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1	49	8	57
2	51	6	57
3	55	2	57
4	55	2	57
5	55	2	57

Come l’attività precedente, la coniugazione è generalmente corretta, ma abbiamo sempre la stessa confusione nelle persone con cui coniugare; lo sbaglio che in tanti lo fanno è quando si tratta di un verbo preceduto da un pronome diretto o indiretto (mi, ti, ci, vi), si pensa subito al verbo riflessivo senza badare al significato. È verbo che al questo livello non conoscono bene i pronomi (unità 8 e unità 10), ma ne insistiamo tanto quando vediamo “mi piace” e “mi piacciono” dove questi due verbi si coniugano generalmente alla terza persona o singolare o plurale. (stessa

confusione incontriamo più avanti con la i pronomi diretti e indiretti). Quindi il verbo “piacere”, c’è che lo coniuga “piacevo” essendo preceduto in questo caso dal pronome “mi”. Stessa cosa per “preferire” e “andare” che c’è che li coniuga con la prima persona anche se non c’è niente che lo indica o che potrebbe creare una qualsiasi ambiguità; si tratta come sempre di precipitazione e mancanza di concentrazione.

Attività 2: *Vogliamo verificare la capacità degli studenti a trovare la forma esatta del trapassato prossimo, scegliendo l’ausiliare adeguato e trovando il participio passato del verbo.*

1. avevo telefonato; 2. avevo smesso; 3. avevo speso; 4. avevo promesso; 5. era arrivato.

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1	37	20	57
2	31	26	57
3	28	29	57
4	29	28	57
5	39	18	57

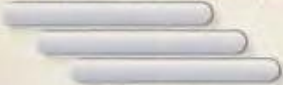
Prima cosa da notare è che in tanti non hanno rispettato la consegna dell’attività, coniugando sia all’imperfetto, sia al passato prossimo. Non perché non conoscono il trapassato prossimo, ma soltanto perché come spesso lo fanno, non percepiscono quello che gli viene chiesto, rispondono precipitosamente alle domande e fanno sbagli che avrebbero potuto evitare se soltanto rilegessero bene e la domanda e le loro risposte.

Sbaglio comune tra quelli che hanno usato il passato prossimo e quelli che hanno usato il trapassato prossimo, è il participio passato errato: troviamo ancora “smettuto”, “spenduto” e “promettuto”.

8.3. Passato prossimo vs imperfetto

3. (pagina 107 del libro dello studente)

Imperfetto o passato prossimo?

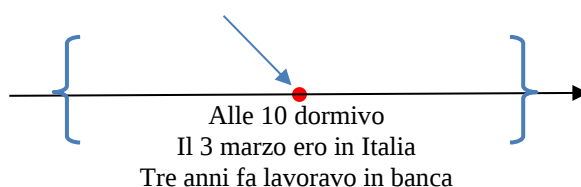
1. imperfetto	
- azione passata abituale-ripetuta  - azione in un momento preciso non conclusa 	<i>Di solito andavo al lavoro in macchina. Da giovane non studiava molto. Venivano ogni giorno a casa mia.</i> <i>Ieri alle 10 dormivo. Il 3 marzo ero già in Italia. Tre anni fa lavoravo ancora in banca.</i>
2. imperfetto + imperfetto	
azioni contemporanee 	<i>Mentre mangiavo, leggevo il giornale. Quando parlava, era sempre nervoso. Camminava e parlava al telefonino.</i>
3. passato prossimo	
azione conclusa 	<i>Sono stato in Italia per una settimana. Sono rimasto a casa tutto il giorno. Ho studiato dalle cinque alle otto. Ho dormito fino alle nove stamattina.</i>
4. passato prossimo + passato prossimo	
azioni successive concluse 	<i>Ha aperto il frigorifero e ha preso il latte. Firma ho ucceso la luce e poi la tv. Ho chiamato Dino e abbiamo parlato a lungo.</i>
5. passato prossimo + imperfetto	
azione in corso interrotta 	<i>Mentre camminavo, ho incontrato Livio. Quando ero a Roma, ho visitato il Vaticano. Mentre ero in macchina, è suonato il cellulare. Ho conosciuto Angela quando aveva 16 anni.</i>

In plenum analizziamo la tabella sugli usi di imperfetto e passato prossimo e invitiamo gli studenti a porre eventuali domande.

Chiediamo agli studenti di leggere le singole frasi e proviamo a vedere l'uso di ogni tempo e quali sono le sue particolarità.

1. Imperfetto:

- *il primo uso è abbastanza chiaro, gli studenti capiscono che si tratta dell'abitudine, espressa con: sempre, spesso, ogni tanto, raramente, esprimendo una piccola o una grande frequenza, non importa, l'importante è che l'azione si ripeta nel passato.*
Per alcuni spieghiamo il significato di "da giovane", che avrebbe il significato di "quando ero giovane", per determinare un certo periodo del passato, per qualcuno sarebbe (کی کنت صغیر)!!!
- *Il secondo uso, all'inizio sembra meno chiaro: per qualcuno la frase (ieri alle 10 dormivo) vuole dire "sono andato al letto", ch'è sbagliato ovviamente, per chiarire la differenza usiamo l'asso del tempo*

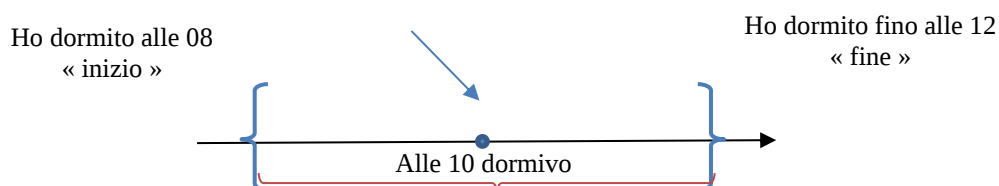


Con il disegno si chiarisce la non conclusione dell'azione nel momento precisato, l'azione comincia prima e finisce dopo, l'importante è che in quel momento, è ancora in corso di svolgimento; non è né cominciata né finita in quel momento.

2. Imperfetto + imperfetto: *quest'uso è abbastanza chiaro e semplice, gli studenti capiscono dagli esempi che le due azioni, o più, si svolgono nello stesso momento, alcuni usano il termine "simultanee" per indicare la contemporaneità.*

Facciamo notare che possiamo usare “mentre” o “quando”, come possiamo non usare nessuna “congiunzione”.

3. Passato prossimo: per semplificare quest'uso ricorriamo ancora all'uso dell'asso del tempo per spiegare che per un'azione possiamo conoscere l'inizio, la fine, l'inizio e la fine insieme o conoscere la durata; in questo caso usiamo il passato prossimo



Ho dormito 4 ore / ho dormito dalle 08 alle 12
« inizio e fine » / « durata »

Quindi se conosciamo almeno una delle quattro, dobbiamo usare il passato prossimo al contrario del caso precedente dove usiamo l'imperfetto.

4. Passato prossimo + passato prossimo: quest'uso sembra semplicissimo per tutti, capiscono che si tratta di due, o più azioni che si seguono, sono successive, finisce una, comincia altra; anche se sembra che si svolgono nello stesso momento non è il caso, se no avremo la contemporaneità e quindi usiamo l'imperfetto.

La frase “mangiavo e guardavo la TV” non è “ho mangiato e ho guardato la TV”; nella prima mangio e guardo contemporaneamente, nella seconda invece, mangio e dopo guardo.

5. Passato prossimo + imperfetto: dopo aver dettagliato i primi usi del passato prossimo e dell'imperfetto singolarmente, procediamo a vedere l'uso dei due tempi insieme.

Appare chiaro che l'imperfetto esprime un'azione “lunga” che viene interrotta da un'altra al passato prossimo. Quindi, il passato prossimo interrompe l'imperfetto, ovviamente l'ordine nella frase non importa,

possiamo cominciare con l'una o con l'altra, come possiamo avere due o più azioni.

Sulla lavagna scriviamo le frasi seguenti e chiediamo agli studenti qual è la differenza tra le tre frasi

Quando mangiavo, guardavo la TV

Quando mangiavo, ho guardato la TV

Quando ho mangiato, ho guardato la TV

Il senso della prima è chiaro, capiscono che le due azioni si svolgono nello stesso momento (azioni contemporanee), pure la terza è chiara: azioni successive.

Per la seconda, esitano un po', li aiutiamo gesticolando, per capire che il fatto di guardare la TV è breve e momentaneo, l'azione è breve e non dura a lungo. Cioè guardo la TV un attimo e continuo a mangiare.

Una particolarità riguarda l'uso di "quando" o "mentre", dopo la prima possiamo avere o l'imperfetto o il passato prossimo, dopo la seconda invece, abbiamo solo l'imperfetto.

4.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia: osservando la tabella del punto precedente si costruiscono delle frasi secondo il modello dato.

(io-essere) a casa quando (venire) Paola. ➡ Ero a casa quando è venuta Paola.

1. Mentre (lei-ascoltare) la musica, (studiare) l'italiano.
2. Ieri sera alle 8 Gianna e Francesca (essere) a casa.
3. Mentre (io-aspettare) l'autobus, (vedere) un vecchio amico.
4. Quando (noi-andare) da loro (portare) sempre qualcosa alla loro figlia.
5. Quando (telefonare) Luca (io-dormire) ancora.
6. Ieri sera Sofia (lavorare) fino a mezzanotte!

Soluzione: 1. ascoltava, studiava; 2. erano; 3. aspettavano, ho visto; 4. andavamo, portavamo; 5. ha telefonato, dormivo; 6. ha lavorato

Facciamo l'esercizio oralmente. In caso di difficoltà, gesticoliamo per aiutare gli studenti a trovare la buona risposta.

- 1. "ascoltava" è chiaro perché abbiamo "mentre"; "studiava" esprime la contemporaneità, anche se alcuni dicono "ha studiato", ma dopo riflessione, si è d'accordo su "ascoltava"*
- 2. "è stato" per qualcuno, solo che non abbiamo "per un'ora" ma "alle 8", cioè un momento preciso; allora arriviamo a "stava"*
- 3. "aspettavo" è la scelta di tutti, perché c'è "mentre"; per qualcuno il secondo è "vedevo", ciò vuol dire che aspettavo e vedevo l'amico per tutta la durata!! Il che non è così; quindi "ho visto", aspetto, aspetto e poi vedo un amico e continuo ad aspettare.*
- 4. Sentiamo "siamo andati" e "abbiamo portato"; ma diciamo che abbiamo "sempre", che esprime l'abitudine, allora si sceglie "portavamo"; e per il primo verbo, dopo spiegazione finiamo per avere "andavamo" (ogni volta che andiamo, portiamo).*
- 5. All'inizio per qualcuno è "telefonava" e "dormivo", per un altro è "ha telefonato" e "ho dormito". Allora chiediamo se Mario ha telefonato dopo io ho dormito; oppure lui telefona quando io dormo? Scegliendo la seconda chiediamo se lui telefona tante volte quando io dormo (io dormivo e lui telefonava)? Certo che no; a questo punto arriviamo a "lui ha telefonato quando io dormivo".*
- 6. Abbiamo "fino a", conosciamo la fine dell'azione, quindi scegliamo "ha lavorato"*

Facendo l'attività oralmente e in plenum, permette agli studenti di non esitare e di non aver paura di sbagliare, perché tutti partecipano e l'attenzione non è centrata su qualcuno di preciso; e poi aiutandoli con i gesti gli permette di

ricordare il ragionamento e gli facilita la scelta del tempo opportuno, basta che capiscano il senso della frase.

alla lavagna designiamo una tabella la cui colonna a sinistra contenga le frasi dell'esercizio con i verbi opportunamente coniugati.

Chiediamo agli studenti di collegare ogni frase ad uno dei modelli di uso dell'imperfetto contenuti nella tabella a pagina 107 e lo trascriviamo nella colonna a destra.

Per fissare le scelte dell'esercizio precedente chiediamo agli studenti di leggere a turno le frasi con i verbi coniugati e proviamo in plenum a definire il caso di ogni frase, procediamo senza scrivere tutte le frasi ma solo indicandone il numero. Insistiamo sempre sulla gesticolazione per spiegarne la scelta e il valore della coniugazione.

Mentre ascoltavo la musica, studiavo l'italiano.	<i>azioni contemporanee</i>
Ieri sera alle 8 Gianna e Francesca erano a casa.	<i>azione in un momento preciso non conclusa</i>
Mentre aspettavo l'autobus, ho visto un vecchio amico.	<i>azione in corso interrotta</i>
Quando andavamo da loro portavamo sempre qualcosa alla loro figlia.	<i>azione passata abituale ripetuta</i>

Quando ha telefonato Luca, io dormivo ancora.	<i>azione in corso interrotta</i>
Ieri sera Sofia ha lavorato fino a mezzanotte.	<i>azione conclusa</i>

5.

Lasciamo agli studenti il tempo per lavorare individualmente al fine di leggere il testo dato e di completare quello successivo.

- Come hai conosciuto Gennaro?
- Allora... era una sera di giugno. Erano le 7 ed io aspettavo due amiche fuori dal cinema. Mentre stavo lì, ho notato un ragazzo che aspettava anche lui: Gennaro. Era bellissimo. Aveva i capelli corti, portava i jeans e una maglietta celeste ed era seduto su una *Vespa*. Sembrava nervoso e guardava in continuazione l'orologio e poi me. Le mie amiche erano in ritardo e lo stesso la sua compagnia. Ho capito che lui mi voleva parlare, ma era un po' timido. Alla fine, siamo entrati nel cinema e da allora... stiamo insieme.



“Era un mattino di marzo. All’inizio (*fare*)
 bel tempo. I bambini (*essere*) molto felici di
 visitare Pisa. Dopo un po’, però, (*cominciare*)
 a piovere. La pioggia (*andare*) avanti per
 altre due ore. Quando (*arrivare*) a Pisa (*pio-
 vere*) ancora. Non (*esserci*)
 molta gente in giro, ma anche così deserta la città (*sembrare*)
 molto bella, (*essere*) tutti
 impazienti perché volevamo salire sulla Torre pendente.”

Procediamo al riscontro in plenum.

Soluzione: faceva, erano, è cominciato, è andata, siamo arrivati, pioveva, c'era, sembrava, Eravamo

Qualche ambiguità con i verbi che andavano coniugati al passato prossimo, da una parte perché si pensa solo all'imperfetto, quindi gli studenti tendono a coniugare sistematicamente senza tener conto della funzione né del significato; allora gli chiediamo di pensare un attimo prima di "sparare" la risposta.

È vero che per la descrizione, usiamo l'imperfetto, ma questo non impedisce che ci sia pure il passato prossimo dov'è necessario: "ha cominciato a piovere", per indicare l'inizio dell'azione; "la pigia è andata per due ore", abbiamo la durata, e quindi il passato prossimo; "quando siamo arrivati, pioveva ancora", per indicare un'azione incorso interrotta.

Insomma se chiediamo di coniugare ad un tempo preciso, di solito non sbagliamo tempo ma coniugazione, mentre la confusione la troviamo quando c'è da scegliere il tempo adeguato tra uno o più tempi. In questo caso, bisogna per primo capire il senso delle frasi, e trovare il valore espresso dal verbo da coniugare.

Osserviamo insieme: dopo gli usi visti a questo punto, qui incontriamo un altro uso dell'imperfetto, ovvero nella descrizione, ad esempio nelle frasi *era bellissima, aveva i capelli corti, sembrava nervosa ecc.*

Nella narrazione al passato, l'imperfetto è il tempo della descrizione per eccellenza, in quanto si presta a rappresentare delle scene statiche in cui tutti gli elementi sono collocati sullo stesso piano temporale.

Attività di fissaggio

Facciamo lavorare gli studenti in gruppi di tre o quattro persone. Fotocopiamo la scheda numero 2 e consegniamo una copia ad ogni gruppo di studenti.

Invitiamo gli studenti a formulare delle frasi che corrispondono ai vari usi dell'imperfetto contenuti nella colonna a sinistra.

Analizziamo gli elaborati in plenum.

Come in tutte le attività di produzione orale, gli studenti all'inizio non vogliono parlare, ma gli facciamo capire che l'importante è provare, anche se sbagliano non fa niente; almeno, possono seguire l'esempio e produrne frasi simili, anche semplici e brevi.

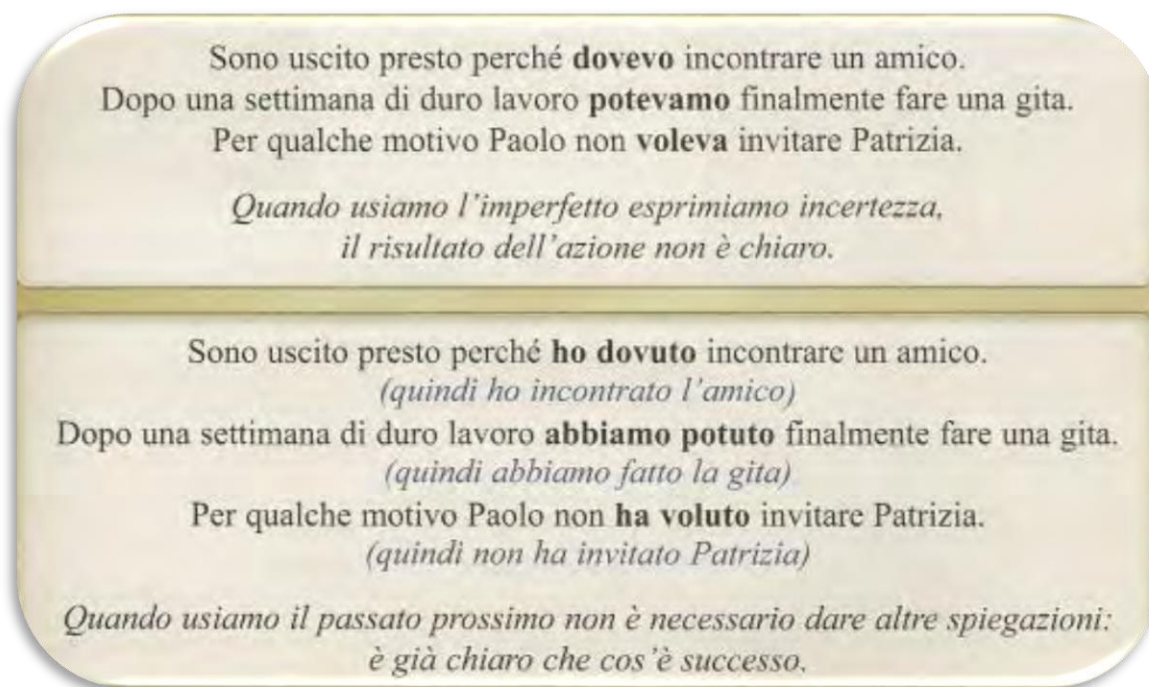
Dopo un attimo di riflessione, cominciano a dare frasi quasi identiche a quelle proposte; per ogni casella, prendiamo due o tre frasi e facciamo notare il tempo usato e cosa indica.

6.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia al fine di raccontare, eventualmente anche per iscritto, una storia basata sulle immagini presenti a pagina 109.



7.

In particolare: *dovere, potere e volere* all'imperfetto

Analizziamo la tabella contenente i verbi modali all'imperfetto e al passato prossimo. Se diciamo “volevamo salire sulla Torre Pendente”, il nostro interlocutore non sa se poi effettivamente siamo saliti o meno sulla Torre Pendente. I modali all'imperfetto esprimono un'intenzione, uno stato, una condizione o una situazione in cui si trova il parlante senza indicare cosa è effettivamente avvenuto dopo quel momento. Quando invece il verbo modale è usato al passato prossimo, sappiamo cosa è successo dopo.

Attività di fissaggio

Scriviamo alla lavagna:

Ieri sera non sono uscito/a perché

volevo guardare un film alla TV

proviamo a sostituire la parte evidenziata formulando naturalmente una frase che abbia senso e utilizzando comunque un verbo modale nel secondo periodo, ad esempio:

Ieri sera non sono uscito/a perché

volevo riposare un po'.

Ieri sera non sono uscito/a perché

dovevo studiare.

Facciamo lavorare gli studenti in coppi: a turno si formulano più periodi possibili per completare la frase *Ieri sera sono uscito/a perché...* (oralmente/scritto)

Dedichiamo agli studenti qualche minuto per produrne oralmente frasi simili, e li guidiamo per autocorreggersi.

8.

1. *(noi-volare)* trovare i tuoi dolci preferiti così abbiamo fatto tardi.
2. Luigi non *(potere)* stare fino a tardi e *(partire)* subito.
3. Gianna *(dovere)* viaggiare con questo brutto tempo.
4. Loredana *(volere)* cambiare macchina ed ha comprato una Lancia.
5. Giacomo e Beatrice *(dovere)* partire all'improvviso.

Facciamo lavorare gli studenti in coppia: osservando la tabella del punto precedente si completano le frasi con l'imperfetto o con il passato prossimo.

Soluzione: 1. Volevamo; 2. poteva, è partito; 3. ha dovuto; 4. voleva; 5. sono dovuti

Una delle particolarità dei verbi modali è il loro uso nei tempi passati (imperfetto o passato prossimo), vediamo come possono indicare significati diversi a seconda del tempo in cui sono coniugati: se sono all'imperfetto, il senso non è compiuto, non sappiamo se l'azione è accaduta o no, perciò bisogna specificare continuando la frase per chiarire il significato, o confermando o negando la prima azione; mentre se sono al passato prossimo, il senso è chiaro e compiuto, però non dobbiamo dimenticare di stare attenti all'ausiliare scelto (quello del verbo dopo).

8.3.1. RIFLESSIONE

Alla fine della lezione, facciamo una riflessione con gli studenti del primo gruppo (ma non con il secondo) per verificare l'utilità della conoscenza degli equivalenti dei due tempi (il passato prossimo e l'imperfetto) in arabo e il loro uso non solo in arabo classico ma anche in arabo algerino.

Sulla lavagna scriviamo le frasi

L'anno scorso sono andato al mare tre volte.

L'anno scorso andavo al mare ogni settimana.

Chiediamo agli studenti come diremmo in arabo queste due frasi. Subito escono fuori le risposte:

la prima e per tutti è (العام الماضي ذهبت الى البحر ثلاث مرات) (per alcuni anche ثلاثة مرات) il che è sbagliato ovviamente, comunque per il verbo lo coniugano al passato perfetto in arabo (فعل ماضي).

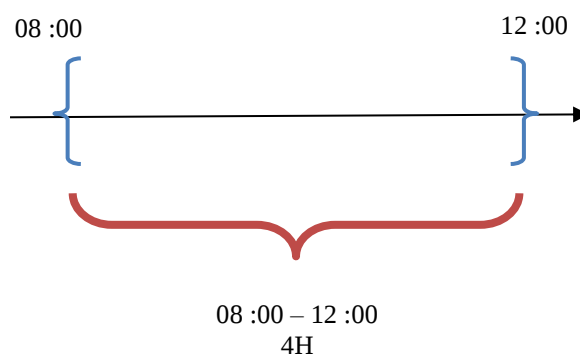
Gli chiediamo invece come diventa la frase in arabo algerino; rispondono subito e senza esitazione (العام اللي فات رحت للبحر ثلاث مرات), allora gli facciamo notare che per (sono andato) usiamo il nostro (رحت).

Per la seconda frase; esce fuori (العام الماضي كنت أذهب الى البحر كل أسبوع), che in arabo algerino diventa (العام اللي فات كنت نروح للبحر كل سمانة), e gli facciamo anche notare che per (andavo) usiamo il nostro (كنت نروح).

Gli chiediamo adesso se qualcuno direbbe in arabo (رحت للبحر كل سمانة) (sono andato al mare ogni settimana) oppure (كنت نروح للبحر ثلاث مرات) (andavo al mare tre volte)? Certo che no. Allora in italiano è lo stesso ragionamento, dove abbiamo in algerino (درت), in italiano è (ho fatto), cioè il passato prossimo e dove abbiamo (كنت ندير) in algerino, in italiano è (facevo), cioè l'imperfetto.

Per fissare ancora di più l'uso dei due tempi e la differenza tra di loro riprendiamo un altro esempio già visto prima e che di solito crea confusioni: quello di un momento preciso in un'azione in corso e quando conosciamo l'inizio o la fine o tutti e due o la durata dell'azione.

Sulla lavagna disegniamo la seguente rappresentazione e chiediamo agli studenti di come esprimerebbero l'azione in arabo algerino e di trovarne l'equivalente in italiano.



Quindi con l'azione di "dormire" che in algerino sarebbe "رقد" usando la prima azione otterremmo:

البارح رقدت على 08.00

البارح رقدت حتى لل 12.00

البارح رقدت من 08.00 لل 12.00

البارح رقدت 04 سوايع

Allora come diventa in italiano?

Ieri ho dormito alle 8

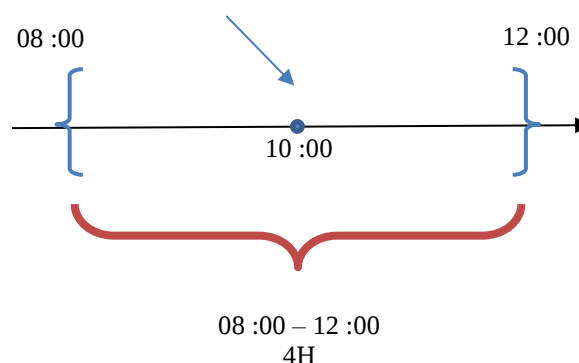
Ieri ho dormito fino alle 12

Ieri ho dormito dalle 8 alle 12

Ieri ho dormito 4 ore.

In tutte e quattro le frasi quindi gli studenti usano il passato prossimo.

Adesso prendiamo un punto tra l'inizio e la fine dell'azione e riprendiamo il ragionamento:



على العشرة؟ cioè alle 10 ? per qualcuno sarebbe (رقدت) (ho dormito)‘ però facciamo notare che ha dormito alle 8 e non alle 10, allora a questo punto arriviamo a (كنت راقداً) cioè dormivo.

Per fare più pratica riprendiamo frasi che abbiamo visto precedentemente e chiediamo agli studenti di trovarne l’equivalente non in arabo classico ma in arabo algerino. Così vedono la facilità dei due tempi e si sentono più sicuri e più al sicuro perché devono ragionare con una lingua che tutti conoscono: per guadagnare tempo focalizziamo solo sulla parte più importante della frase (il verbo e gli indicatori se ci sono)

1. Imperfetto.

- Azione passata abituale-ripetuta
 - *Di solito andavo al lavoro in macchina.* (عادة كنا نجو)
 - *Da giovane non studiava molto.* (ما كنتش نقرا بزاف)
 - *Venivano ogni giorno a casa mia.* (كانو يجو)
- Azione in un momento preciso non conclusa
 - *Ieri alle 10 dormivo.* (البارح على 10 كنت راقداً)
 - *Il 3 marzo ero già in Italia.* (ال3 مارس كنت)
 - *Tre anni fa lavorava ancora in banca.* (كان يخدم)

2. Imperfetto + imperfetto

- Azioni contemporanee
 - *Mentre mangiavo, leggevo il giornale.* (كي كنت ناكل، كنت نقرا)
 - *Quando parlava, era sempre nervoso.* (كي كنا يهدر، كان مقلق)
 - *Camminava e parlava al telefonino.* (كان يمشي و يهدر)

3. Passato prossimo

- Azione conclusa
 - *Sono stato in Italia per una settimana.* (كنت في..)
 - *Sono rimasto a casa tutto il giorno.* (قعدت في الدار النهار كامل)
 - *Ho studiato dalle cinque alle otto.* (قريت من 5 ل 8)
 - *Ho dormito fino alle nove stamattina.* (رقدت حتى ل 9)

4. Passato prossimo + passato prossimo

- Azioni successive concluse
 - Ha aperto il frigorifero e ha preso il latte. (فتح... ودا)
 - Prima ho acceso la luce e poi la tv. (شعل)
 - Ho chiamato Dino e abbiamo parlato a lungo. (عطيت وهدرنا)

5. Passato prossimo + imperfetto

- Azione in corso interrotta
 - Mentre camminavo, ho incontrato Livio. (كي كنت نمشي، تلاقيت)
 - Quando ero a Roma, ho visitato il Vaticano. (كي كنت.. زرت)
 - Mentre ero in macchina, è suonato il cellulare. (كي كنت.. صونا)
 - Ha conosciuto Angela quando aveva 16 anni. (عرفت.. كي كان عندها)

Dobbiamo precisare che con il verbo “كان” (essere) si possono avere tutte e due le possibilità in italiano, abbiamo quindi (كنت) può essere (ero) o (sono stato), basta provare a cambiare verbo per veder quale dei due tempi dobbiamo usare.

Quindi (كنت في ايطاليا) può essere (ero in Italia) o (sono stato in Italia). Ma se modifichiamo il verbo, possiamo sapere quale tempo usare. Allora con il (كنت في) intendiamo (كنت قاعد في ايطاليا) o (قعدت في ايطاليا) in questo caso la prima sarà (sono stato in Italia) e la seconda (ero in Italia).

8.3.2. Verifica

Attività 1: Rispondete alle domande.

A/

1. Per quanti anni hai studiato l'italiano?
..... l'italiano per un anno.
2. Quanto tempo sei rimasto in Italia?
Ci più di due anni.
3. Quanto hai aspettato Luisa?

..... Luisa dalle 10 alle 2

4. Avete lavorato tutta l'estate?

No, solo a luglio

B/

1. Cosa guardavate con tanto interesse?

..... un nuovo quiz televisivo.

2. Dove abitavi quando stavi a Roma?

Quando a Roma, vicino a Piazza Navona.

3. Ma dove eri ieri quanto ti ho chiamato?

Scusa a lezione.

4. A cosa pensavi?

..... a quello che ha detto il direttore.

C/

1. Perché non hai comprato quella borsa?

Perché non *(avere)* con me la carta de credito.

2. Da quanto tempo non vedi Patrizia?

Prima la *(vedere)* ogni giorno, adesso quasi mai.

3. Ma tu conosci bene quel centro commerciale?

Non tanto, ci *(andare)* solo due o tre volte!

4. Ti ricordi questo posto?

Sì, prima ci *(venire)* sempre con mio padre.

Attività 2: Completate con il passato opportuno (passato prossimo o imperfetto).

1. Quando il treno *(arrivare)* *(noi-salire)*
..... senza timbrare il biglietto.

2. Ieri sera, *(io-guardare)* la TV e *(io-fare)*
..... gli esercizi.

3. Ieri *(io-rimanere)* a casa tutto il giorno

4. Quando ti *(io-vedere)* , *(io-capire)* che
sei bravo.

5. Ieri sera, mentre (*io-guardare*) la TV e (*io-fare*) gli esercizi.
6. La settimana scorsa, il treno (*arrivare*) in ritardo.
7. La settimana scorsa, il treno (*arrivare*) sempre in ritardo.
8. Ieri sera, (*io-guardare*) la TV e (*io-andare*) a letto.
9. Mentre (*io-studiare*), (*entrare*) mio padre.
10. Mentre (*io-studiare*), mio padre (*parlare*) al telefono.

Attività 3: Completate con il passato opportuno (passato prossimo, imperfetto o trapassato prossimo).

1. Ieri in televisione (*rivedere*) con piacere un film che (*vedere*) tanti anni prima.
2. Finalmente (*io-ricevere*) il libro che (*ordinare*) on line.
3. Giacomo non (*essere*) a casa quando (*io-telefonare*)
4. Marta (*desiderare*) tanto venire a teatro con noi, ma non (*noi-comprare*) un biglietto anche per lei.
5. Alla festa io non (*toccare*) niente perché (*mangiare*) molto a pranzo.
6. Noi (*essere*) stanchi perché (*giocare*) a calcio per molte ore.

8.3.3. Analisi dei risultati:

Le attività le proponiamo a tutti e due i gruppi e dopo le correzioni procediamo verificare le risposte con gli studenti per vedere il loro

ragionamento tramite il colloquio, approfittiamo del tempo supplementare che abbiamo a disposizione per discutere con gli studenti individualmente delle loro scelte.

Ovviamente nel nostro campione abbiamo 57 studenti divisi in due gruppi, il primo composto da 31 studenti e il secondo da 26.

Attività 1: *in quest'attività non precisiamo il tempo che gli studenti devono usare per rispondere, gli chiediamo solo di rispondere alle domande, e loro scelgono il tempo adeguato. Il tempo usato in tutte le domande è il passato prossimo.*

A:

Risposte: 1. Ho studiato; 2. sono rimasto; 3. Ho aspettato; 4. abbiamo lavorato

	Gruppo 1			Gruppo 2		
Risposta	giusta	sbagliata	totale	giusta	sbagliata	totale
1	30	1	31	24	2	26
2	29	2	31	23	3	26
3	30	1	31	24	2	26
4	30	1	31	24	2	26

Per la scelta del tempo, gli studenti in quest'attività hanno ripreso tutti il tempo trovato nella domanda, cioè il passato prossimo, e siccome la forma del participio passato la trovano già nella domanda, non la sbagliano anche se tranne il verbo “rimanere” che è irregolare, gli altri verbi sono regolari e il loro participio passato è facile da trovare.

Per le risposte non corrette, gli sbagli riguardano la forma dell'ausiliare, dove troviamo la stessa persona proposta nella domanda, senza rispettare il cambio di ruolo che troviamo tra domanda e risposta.

Per la seconda risposta invece, dove abbiamo il verbo “rimanere” che prende “essere” come ausiliare, e siccome abbiamo insistito molto in classe di stare attenti alla concordanza con il soggetto quando abbiamo l’ausiliare “essere” e di mettere tutte le possibilità in caso il soggetto non è precisato, c’è che mette tutte e due le forme del participio passato (rimasto/a), anche se nella domanda abbiamo la forma maschile. La solita precipitazione e mancanza di concentrazione.

B: *come nell’attività precedente, gli studenti devono rispondere alle domande usando il tempo adeguato, questa volta il tempo usato nelle domande è l’imperfetto.*

Risposte: 1. Guardavamo; 2. stavo, abitavo; 3. ero; 4. pensavo.

	Gruppo 1			Gruppo 2		
Risposta	giusta	sbagliata	totale	giusta	sbagliata	totale
1	30	1	31	24	2	26
2	28	3	31	22	4	26
3	30	1	31	24	2	26
4	30	1	31	24	2	26

Pure in quest’attività gli studenti rispondono tutti con il tempo proposto nella domanda, con praticamente le stesse lacune notate nell’attività precedente, cioè non cambiare i ruoli tra domanda e risposta. In oltre, nella seconda risposta, c’è che ha mantenuto lo stesso ordine dei verbi “abitare” e “stare”.

Per la coniugazione invece, tutti i verbi sono correttamente coniugati all’imperfetto.

C: *Stesso ragionamento, gli studenti devono rispondere alle domande usando un tempo della loro scelta, solo che a differenza delle due attività precedenti, questa volta le domande e le risposte hanno verbi e tempi diversi.*

Risposte: 1. avevo; 2. vedevo; 3. sono andato; 4. venivo.

	Gruppo 1			Gruppo 2		
Risposta	giusta	sbagliata	totale	giusta	sbagliata	totale
1	30	1	31	3	23	26
2	29	2	31	6	20	26
3	30	1	31	7	19	26
4	30	1	31	9	17	26

In questa terza attività, dove i verbi e i tempi sono diversi, c'è che ha trovato la buona risposta coniugato il verbo dato al tempo opportuno, e c'è invece che ha semplicemente ripreso il tempo trovato nella domanda: per la prima risposta, troviamo “ho” che potrebbe essere accettabile e “ho avuto” al passato prossimo, lo stesso presente lo troviamo nelle altre risposte (vedo, vado e vengo), ma anche (andiamo e veniamo) avendo il “ci” alcuni lo coniugano con la prima persona plurale confondendo il “ci” di luogo con il “ci” riflessivo.

Il colloquio:

Per le due prime parti dell'attività, dove si riprendono i tempi delle domande, la maggior parte degli studenti ha risposto correttamente; per le giustificazioni delle scelte invece abbiamo due vie:

- Un primo gruppo che spiega le scelte traducendo o trovando l'equivalente anche in arabo algerino, tipo:

per la parte A, dove si sceglie il passato prossimo sanno che equivale al passato perfetto dell'arabo (فعل ماضي) o come preferiscono loro, al nostro (درت) in algerino.

شعال قریت ...؟ قریت عام. (hai studiato/ho studiato)

شعال قعدت ...؟ قعدت کثر من عام. (sei rimasto/sono rimasto)

شعال ستیت ...؟ ستیت من 10 ل 2 (hai aspettato/ho aspettato)

خدمتو ...؟ خدمنا ... (avete lavorato/abbiamo lavorato)

Per la parte B, l'imperfetto delle domande corrisponde a (كنت أفعل) in arabo oppure semplicemente il nostro (كنت ندير) algerino.

واش كنتو تشوفو...؟ كنا نشوفو... (cosa guardavate/guardavamo)

وين كنت تسكن كي كنت قاعد؟ كي كنت قاعد كنت نسكن... (dove abitavi quando stavi/quando stavo... abitavo)

وين كنت ...؟ كنت... (dove eri/ero)

واش كنت تخمم؟ كنت نخمم... (cosa pensavi/pensavo)

Per quando riguarda la terza parte dove abbiamo tempi diversi tra domanda e risposta, pure in questa sessione gli studenti partono dal tempo usato in arabo per trovare il corrispondente in italiano.

...مكاش عندي...؟ (perché non hai comprato/non avevo) ; ma abbiamo anche quello che ha usato il presente per dire (ماعنديش), cioè (non ho la carta di credito) così in assoluto, il che risulta anche giusto

...ماشفتش...؟ كنت نشوفها... (non vedi/la vedevo)

...تعرف...؟ رحت ليه... (conosci/sono andato/a)

...تتفكر...؟ كنت نجي... (ricordi/venivo)

- un secondo gruppo che rilegge la domanda e la risposta senza sapere il motivo per cui ha scelto quel tempo. Alcuni hanno capito il concetto dell'azione compiuta soprattutto nella parte A dove è precisata la durata (un anno; due anni; dalle 10 alle 2; solo a luglio) quindi va messo il passato prossimo, per le parti B e C invece, le spiegazioni sono meno precise: azioni contemporanee per la frase 2 e 3 (perché vedono due verbi), e abitudine per la frase 1 e 4 (perché c'è solo un verbo). Tant'è vero che sì, scelgono l'imperfetto, ma senza saperne il motivo.

Per le risposte corrette della parte C, alcuni giustificano le loro risposte con gli indicatori che hanno trovato nelle frasi; come l'imperfetto nelle frasi 2 e 4, perché abbiamo (ogni giorno e sempre), e il passato prossimo nella frase 3, perché abbiamo (solo due volte). Ma solo due studentesse hanno saputo spiegarlo. Un'altra invece essendo una laureata in francese, l'ha paragonato con la lingua che conosce e ch'è ancora più vicina all'italiano, cioè il francese (j'avais pas; je la voyais; j'y suis allée; venais), ma non tutti i nostri studenti sono capaci di farlo

perché in realtà e come sappiamo l'uso del francese nella società algerina sta sempre perdendo posto.

Attività 2: *in quest'attività, gli studenti devono scegliere tra il passato prossimo o l'imperfetto.*

Risposte: 1. è arrivato, siamo saliti/e; 2. ho guardato, ho fatto; 3. sono rimasto; 4. ho visto, ho capito; 5. guardavo, facevo; 6. è arrivato; 7. arrivava; 8. ho guardato, sono andato; 9. studiavo, è entrato; 10. studiavo, parlava.

	Gruppo 1			Gruppo 2		
Risposta	giusta	sbagliata	totale	giusta	sbagliata	totale
1	28	3	31	8	18	26
2	29	2	31	6	20	26
3	31	0	31	18	8	26
4	27	4	31	11	15	26
5	30	1	31	21	5	26
6	30	1	31	15	11	26
7	31	0	31	21	5	26
8	31	0	31	12	14	26
9	30	1	31	7	19	26
10	30	1	31	16	10	26

In quest'attività, quando in una frase abbiamo due verbi, consideriamo corretta la frase con tutti e due i verbi corretti, anche se non sono come le risposte proposte, basta che abbiano un significato corretto, perché a volte si possono avere più possibilità; quello che importa è il ragionamento degli studenti al riguardo.

Per i risultati, notiamo che per il primo gruppo, non solo gli studenti quasi tutti hanno risposto correttamente alle domande, ma anche sanno giustificare le loro scelte, anche quelle sbagliate (dovute spesso alla mal comprensione della frase o alla confusione); mentre per il secondo gruppo, le risposte sbagliate sono molto di

più, molte confusioni tra i due tempi anche laddove sembra chiaro l'uso dell'uno al posto dell'altro.

Il colloquio:

Anche per questa seconda attività abbiamo due vie di motivazioni delle risposte: il primo gruppo, e come nell'attività precedente, tende a paragonare con l'arabo e un secondo gruppo che prova a trovare indici o indicazioni nelle frasi ma nella maggior parte delle frasi sbaglia ragionamento.

- Frase 1: le risposte del primo gruppo oscillano tra (è arrivato/sono salito/a) ma anche (arrivava/salivamo); perché lo vedono sia come (جا/طلعنا) che esprime due azioni successive, oppure (كان يجي/كنا نطلعو) che esprime l'abitudine o un'azione che si ripeteva nel passato anche se non c'è nessun indicatore che lo mostra ma può avere anche quel senso se vogliamo, perciò possiamo considerare corretta anche quella risposta.

Per il secondo gruppo, troviamo quasi tutte le combinazioni:

- è arrivato/siamo saliti; essendo due azioni successive, quindi in questo caso praticamente quelli che l'hanno scelto, lo sanno spiegare;
- è arrivato/salivamo o arrivava/siamo saliti; come un'azione che dura interrotta;
- arrivava/salivamo; questa scelta anche se è giusta ma giustificata come due azioni contemporanee.

- Frase 2: per il primo gruppo, abbiamo lo stesso ragionamento come nella frase precedente, sia il più chiaro e logico (ho guardato/ho fatto) equivalente a (شفت/درت), quindi due azioni successive, oppure abbiamo anche (guardavo/facevo) per esprimere due azioni contemporanee (كنت نشوف/كنت) che può essere anche accettabile come risposta.

Per il secondo gruppo, oltre alla scelta più logica (ho guardato/ho fatto) giustificata come due azioni successive, abbiamo anche (ho guardato/facevo; guardavo/ho fatto) come azione in corso che viene interrotta; per altri 3 studenti abbiamo anche (guardavo/facevo) cioè due azioni contemporanee.

- Frase 3: per la maggior parte degli studenti, la risposta è (sono rimasto) considerata corretta anche se manca la possibilità femminile (sono rimasto/a), ma il tempo è correttamente scelto. Per il primo gruppo, gli studenti non esitano a darne il significato in arabo (قعدت في الدار النهار كامل), per alcuni il trucco è (tutto il giorno), il che richiede per forza il passato prossimo. Stessa motivazione per gli studenti del secondo gruppo; per quelli invece che hanno scelto l'imperfetto (rimanevo), nessuna spiegazione. Il motivo più logico è che l'abbiano fatto perché non ricordano il participio passato del verbo rimanere.
- Frase 4: stesso ragionamento come nelle frasi 1 e 2; risposta più logica e ovvia (ho visto/ho capito), un'altra un po' probabile (vedevo/ho capito) che per gli studenti del primo gruppo sono equivalenti a (كي شفتك/فهمت) ma anche a (كي كنت نشوف فيك/فمت), cioè due azioni successive o potrebbe anche essere un'azione in corso interrotta (nel momento in cui ti vedevo, ho capito). Ma

non (vedevo/capivo) cioè due azioni contemporanee, una risposta totalmente assente per gli studenti del primo gruppo perché sarebbe come dire (كي كنت نشوف فيك/كنت نفهم), una frase che nessuno direbbe ma purtroppo presente in molte risposte degli studenti del secondo gruppo. Così come (ho visto/capivo), per esprimere un'azione in corso interrotta ma con la scelta sbagliata dei tempi per i due verbi.

- Frase 5: pure in questa frase sono tante le risposte corrette, con la possibilità più logica (guardavo/facevo) come due azioni contemporanee, ma possiamo anche accettare (guardavo/ho fatto) come un'azione in corso interrotta, per dire che ho fatto gli esercizi mentre guardavo la TV.

Per il primo gruppo la frase è come dire (كي كنت نشوف/كنت ندير) o come (كي كنت), possibili tutte e due. Per il secondo invece la scelta dell'imperfetto per il primo verbo è dovuta alla presenza di “mentre” che introduce sempre l'imperfetto (nel passato ovviamente), nel secondo invece chi ha scelto l'imperfetto l'ha fatto per mostrare che le due azioni sono contemporanee, chi ha scelto il passato prossimo, l'ha fatto per esprimere un'azione in corso interrotta.

- Frase 6: in questa frase, tantissime sono le risposte corrette, sicuramente perché da una parte abbiamo un solo verbo e da una parte perché siamo abituati ad usare in modo automatico il passato prossimo, equivalente per gli studenti del primo gruppo al nostro (جا), ma cioè non impedisce che ci siano alcune risposte con l'imperfetto, forse perché come già detto, è più facile da coniugare, anche se qua abbiamo il verbo “arrivare” ch'è del tutto regolare. L'imperfetto esprime per alcuni l'abitudine, azione ripetuta, c'è

anche che dice azioni contemporanee: risposte date solo a caso per giustificare la propria risposta.

- Frase 7: in questa frase, le risposte corrette sono ancora di più, anche per quelli che hanno scelto nella frase precedente l'imperfetto (come risposta sbagliata), l'hanno scelto pure qua, semplicemente perché hanno trovato "sempre" che indica la periodicità e ripetitività dell'azione. Quindi potevano tornare alla frase di prima e cambiare tempo essendo due frasi quasi simili ma diverse, ma la solita precipitazione e mancanza di concentrazione.

Per gli studenti del primo gruppo, la frase sarebbe il nostro (كان ديمة يجي).

- Frase 8: questa frase sembra uguale alle frasi 1, 2 e 4, avendo due azioni nel passato, quindi si possono avere più possibilità con varie combinazioni, solo che dal significato, risulta che c'è una sola e unica risposta corretta, quella con i due verbi al passato prossimo, cioè due azioni successive.

Per gli studenti del primo gruppo tutti dicono che dalla frase si capisce che prima si guarda la TV e poi si va a dormire (شفت.../رحت نرقد) ma non (كنت نروح نرقد) quindi sembra ovvio per loro.

Nelle risposte del secondo gruppo invece, oltre al passato prossimo per i due verbi, giustificato come due azioni successive; troviamo sia l'imperfetto per le due azioni (contemporaneità), o l'imperfetto per una e il passato prossimo per l'altra, o viceversa (in corso interrotta).

- Frase 9: per questa frase abbiamo una totalità di studenti che sceglie l'imperfetto per il primo verbo, ovviamente perché trovano "mentre", per il

secondo verbo invece troviamo tutti e due i tempi, un imperfetto per indicare due azioni contemporanee e un passato prossimo per indicare un'azione in corso interrotta. In oltre, in alcune risposte troviamo il secondo verbo coniugato con la prima persona singolare, seguendo il primo verbo, uno sbagli che gli studenti commettono spesso quando si ha il soggetto dopo il verbo.

- Frase 10: questa frase nella è identica alla precedente, perciò nella sua prima parte abbiamo lo stesso ragionamento: dopo il “mentre” gli studenti mettono automaticamente l'imperfetto, per il secondo verbo abbiamo un imperfetto per indicare la contemporaneità e un passato prossimo per indicare un'azione in corso interrotta.

Nottiamo che anche le frasi 9 e 10 sembrano identiche, gli studenti del primo gruppo hanno saputo distinguerne il significato, era ovvio per loro la scelta del passato prossimo nella prima e l'imperfetto per le seconda; rispondevano con tanta sicurezza (دخل ماشي كان يدخل) (cioè è entrato e non entrava) perché nessuno lo direbbe in tale situazione; mentre per la seconda anche se per qualcuno possiamo dire (هدر) cioè “ha parlato” per indicare un'azione conclusa, per gli altri dobbiamo dire (كان يهدر) cioè “parava” per esprimere la contemporaneità.

Attività 3: in quest'attività, oltre all'uso del passato prossimo e dell'imperfetto, gli studenti devono usare anche il trapassato prossimo.

Risposte: 1. ho rivisto, avevo visto; 2. ho ricevuto, avevo ordinato; 3. era, ho telefonato; 4. desiderava, avevamo comprato; 5. ho toccato, avevo mangiato; 6. eravamo, avevamo giocato.

Risposta	Gruppo 1			Gruppo 2		
	giusta	sbagliata	totale	giusta	sbagliata	totale
1	5	26	31	2	24	26
2	2	29	31	1	25	26
3	31	0	31	7	19	26
4	3	28	31	2	24	26
5	3	28	31	1	25	26
6	5	26	31	1	25	26

Nottiamo che in quest'attività sono tantissime le risposte sbagliate, in tanti confondono il trapassato prossimo con il passato prossimo, cioè usano il passato prossimo nel posto del trapassato prossimo ma non il contrario. Troviamo quindi (ho visto, ho ordinato, abbiamo comprato, ho mangiato, ho giocato), ma anche (ha desiderato).

Una tale confusione è dovuta al fatto che gli studenti sono fissati solo con il passato prossimo e l'imperfetto; uno che esprime un'azione conclusa e l'altro una non conclusa. Per gli studenti quindi, il concetto dell'anteriorità è simile a quello della successione soprattutto quando si ha il passato prossimo per primo.

Il colloquio:

Per quanto riguarda le risposte di quest'ultima attività, possiamo dire che il concetto dell'anteriorità nel passato non è tanto chiaro per tutti gli studenti, c'è che l'ha intuito capendo bene il senso della frase o facendosi aiutare dal francese come lingua vicina all'italiano, ma per molte altre risposte il trapassato prossimo è stato

semplicemente sostituito dal passato prossimo; sicuramente perché ragionando come nelle attività precedenti, il valore sembra lo stesso, soprattutto per gli studenti del primo gruppo, perché in arabo algerino il trapassato prossimo non è tanto usato, di solito viene sostituito dal passato prossimo, come ad esempio nella frase 4, dove (... desiderava/avevamo comprato) per alcuni sarebbe come dire (كانت حابة ...) cioè un imperfetto giusto per il primo verbo, ma un passato prossimo per il secondo. Ma anche nella frase 5, dove (... non ho toccato/avevo mangiato...), viene semplicemente tradotto come (ما مسيت ... كلت) cioè due verbi al passato prossimo e così via per le altre frasi.

Abbiamo alcuni altri sbagli come la solita confusione tra il passato prossimo e l'imperfetto, ma anche l'uso dell'imperfetto al posto del trapassato prossimo, tempi che sembrano scelti a casa solo per compensazione, senza saperne il motivo, soprattutto per gli studenti del secondo gruppo che come nelle attività precedenti, provano non riescono a motivare le loro scelte, provano con risposte brevi come (azioni successive, azione in corso, azioni contemporanee) anche se nelle frasi non è così.

Nottiamo che nella frase 3, dove abbiamo un'azione in corso interrotta (imperfetto + passato prossimo), la totalità degli studenti del primo gruppo ha risposto correttamente, per loro è (ماكانش ... عيطت).

Dobbiamo precisare comunque che in alcune situazioni l'uso del trapassato prossimo nel nostro arabo algerino è abbastanza chiaro come ad esempio

- كنت كملت الخدمة كي انت جيت / Avevo finito il lavoro quando sei venuto.
- كي عيطتلي كنت كملت الماكلة / Quando mi ha chiamato, avevo finito di mangiare.

L'uso quindi è frequente, basta solo capire meglio il senso della frase e pensare ai valori che i verbi esprimono e come sono le azioni nel passato, magari, al meno all'inizio, facendosi aiutare da un asso di tempo o da uno schema per ordinare nel passato le azioni che abbiamo.

8.3.4. VERIFICA

Dopo il colloquio con gli studenti del secondo gruppo, proviamo a fare lo stesso ragionamento fatto con quelli del primo gruppo sull'uso del passato prossimo e dell'imperfetto nella nostra lingua (l'arabo algerino) e gli proponiamo altre attività simili a quelle proposte prima e analizziamo le loro risposte.

Attività: completate con il passato prossimo o l'imperfetto

A/

1. Stamattina Lino (andare) al mercato.
2. Lino (andare) al mercato tutti i giorni.
3. Ieri noi (studiare) italiano, storia e geometria.
4. Da piccoli noi (studiare) l'aritmetica.

5. Al mare io (mangiare) pesce a pranzo e a cena.
6. Domenica io (mangiare) il pesce al forno.
7. Mio nonno da giovane (leggere) il giornale senza occhiali.
8. Mio nonno ieri (leggere) il giornale tutta la sera.

B/

1. Michele (cambiare) la macchina perché (essere) troppo vecchia.
2. Ieri (essere) una bella giornata di sole, ma (fare) abbastanza freddo.
3. Di solito alla domenica (andare) a pescare con mio padre e mio fratello Joseph.
4. Quando tu (telefonare), io (dormire).

Soluzione:

A/ 1. è andato; 2. andava; 3. abbiamo studiato; 4. studiavamo; 5. mangiavo; 6. ho mangiato; 7. leggeva; 8. ha letto.

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1	24	2	26
2	23	3	26
3	25	1	26
4	22	4	26
5	18	8	26
6	24	2	26
7	23	3	26
8	24	2	26

B/ 1. ha cambiato - era; 2. era - faceva; 3. andavo; 4. hai telefonato – dormivo.

Risposta	giusta	sbagliata	totale
1	23	3	26
2	19	7	26
3	25	1	26
4	18	8	26

Nottiamo che i risultati sono molto più positivi di prima e gli studenti sanno giustificare le loro scelte, sia quelle corrette che quelle sbagliate.

Procediamo questa volta al riscontro in plenum.

Questa volta la motivazione della scelta si fa dando il senso corrispondente in arabo per tutte le risposte. (راح/كان يروح/قربنا/كنا نقراو/كنت ناكل/كليت/كان يقرأ/قرا) per la parte A; anche per la parte B (بدل/كانت/كان/كان/كنت نروح/عيطت/كنت راقد).

Per le altre scelte, abbiamo nella frase 5 un imperfetto che esprime la ripetitività dell'azione, ma per qualcuno può anche essere (ho mangiato) per esprimere un'azione conclusa successa solo una volta, anche se non è precisato (في البحر كليت).

Un'altra confusione riguarda la frase 2, con il solito verbo (essere), perché come abbiamo già visto, il (كان) in arabo può avere i due corrispondenti in italiano (era) e (è stato); perciò troviamo in alcune risposte “ieri è stata una bella giornata... ma ha fatto freddo”, ma anche “è stato” con un participio passato al maschile concordato con “ieri”; la scelta è dovuta a “ieri” pensando che si tratta di un'azione precisa, conclusa di cui conosciamo la durata.

Un'altra confusione la troviamo nell'ultima frase dove il passato prossimo è stato sostituito dall'imperfetto (telefonavi invece di ha telefonato), per esprimere la

ripetitività dell'azione ossia (كي كنت تعيط), cioè non hai chiamato una sola volta ma più volte, che può essere anche vero.

Alla fine invitiamo gli studenti a rifare gli esercizi proposti nelle attività precedenti e di correggere i propri sbagli provando sempre a ragionare come l'hanno appena fatto.

Conclusioni

Conclusioni

Questo nostro lavoro è uno dei tanti contributi nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere in generale e dell'italiano in particolare, solo che abbiamo notato che sono poche le ricerche che s'interessano all'insegnamento dell'italiano ad apprendenti arabofoni; perciò abbiamo visto opportuno provare a verificare come avviene quel processo e quali sono le difficoltà incontrate sia dai docenti sia dai discenti nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua straniera. Ci siamo interessati all'insegnamento della grammatica essendo una materia tanto impegnativa quanto pesante e in particolare ai tempi verbali del passato (il passato prossimo e l'imperfetto).

Dopo anni d'insegnamento d'italiano ad arabofoni, abbiamo sentito l'esigenza e il bisogno se non il dovere di trovare il modo migliore per rendere questa materia meno noiosa e faticosa e perché no, divertente e piacevole.

Prima di rispondere alla domanda di ricerca grazie alla quale abbiamo realizzato questo contributo e prima di verificare le nostre ipotesi di partenza, vediamo come abbiamo organizzato le diverse parti del nostro lavoro.

Una prima parte teorica nella quale abbiamo dato un quadro generale sull'insegnamento delle lingue nell'antichità, per vedere poi i diversi metodi e approcci dandone i rispettivi aspetti didattici e linguistici e alcune osservazioni su ognuno di loro. Per arrivare al posto che occupa la grammatica nel processo d'insegnamento/apprendimento della lingua straniera in generale e dell'italiano in particolare focalizzando poi la nostra attenzione sugli apprendenti arabofoni che hanno come lingua di partenza una lingua tanto diversa quanto lontana della lingua d'arrivo, senza dimenticare che una tale situazione diventa ancora più complessa quando si tratta dei nostri apprendenti algerini, che anche se sembra che conoscano bene l'arabo classico, rimangono sempre incapaci di comunicare adeguatamente

con la detta lingua e per un motivo o per un altro, si sentono a disagio e imbarazzati quando parlano in arabo classico.

Per le ragioni sopracitate, abbiamo trovato opportuno e più conveniente agli studenti di incitarli a paragonarne l'uso dei tempi passati dell'italiano con quelli che loro usano non in arabo classico ma nella lingua di tutti i giorni, quella che usano a casa con la famiglia o tra di loro con gli amici ma anche quella che usano all'università con i loro insegnanti (almeno nei primi passi del loro sentiero d'apprendimento).

Quindi basandoci sui lavori che riguardano il ruolo della grammatica nell'insegnamento dell'italiano e come viene insegnato agli apprendenti arabofoni, abbiamo provato a realizzare questa nostra sperimentazione con studenti iscritti al primo anno di corso di laurea presso l'università di Algeri 2, una sperimentazione articolata su alcuni strumenti:

- ✚ Un questionario somministrato agli apprendenti del primo anno di corso con l'obiettivo di verificare:
 - Il contatto con le lingue straniere in generale e l'italiano in particolare;
 - L'importanza della grammatica;
 - Le difficoltà che incontrano;

Dalle risposte, risulta che tutti i nostri studenti conoscano almeno tre lingue straniere oltre alla lingua madre (arabo algerino o berbero), e che danno una grande importanza alla grammatica nel processo d'apprendimento nonostante la trovino noiosa e impegnativa e molto difficile e complicata, soprattutto per quanto riguarda i tempi verbali e la coniugazione.

- ✚ Un altro questionario l'abbiamo somministrato agli insegnanti allo scopo di verificare:

- Quale lingua usano in classe;
- La loro visione per la grammatica;
- Le cause dell'incapacità degli studenti a comunicare in italiano.

Dalle risposte, gli insegnanti affermano che la grammatica è abbastanza importante per poter comunicare in italiano, quindi una certa conoscenza grammaticale ci vuole, ma non solo, serve anche la motivazione, il lessico e per alcuni anche un insegnante che lo imponga, solo che anche tutti noi ci troviamo a volte costretti ad usare altre lingue per la sola e l'unica ragione, quella di spiegare e far capire meglio.

✚ L'osservazione: per noi è stata uno strumento per verificare l'efficacia e l'impatto delle tecniche adottate in aula, all'inizio gli studenti sembravano persi e disorientati, mostravano un disinteresse terribile non solo per la materia (cioè la grammatica) ma anche per le altre materie. Ma dopo il colloquio e durante lo svolgimento delle attività, cominciamo a notare un vero cambiamento già nel comportamento degli studenti e il loro modo di parlare e di partecipare, osano di più e non sentono quella paura di sbagliare e di essere giudicati negativamente.

Un impatto molto positivo l'abbiamo notato usando le attività ludiche, gli studenti imparano divertendosi, anche se a volte si lasciano andare, ma è compito nostro controllare lo svolgimento di tali attività e imporre le regole e assicurarsi che vengano rispettate.

✚ Il colloquio: parlando con gli studenti ci siamo accorti che per loro la metodologia usata è il problema maggiore, tanti insegnanti non solo adoperano metodi tradizionali ma ci sono persino che intimidano gli studenti e li rimproverano se sbagliano, creando così non solo una barriera tra l'insegnante e lo studente ma un vero blocco soprattutto per quelli più timidi.

Abbiamo persino sentito che alcuni insegnanti hanno detto agli studenti che avevano sbagliato scegliendo di studiare l'italiano; e vogliamo poi che i nostri studenti siano motivati!!

Il colloquio del fine anno con gli studenti ha rivelato che gli studenti trovano la grammatica meno difficile di quanto pensassero, e che gli è piaciuto il modo di insegnargliela, trovano che la rende meno stressante e abbastanza piacevole.

✚ Le tracce operative con cui abbiamo provato a cambiare modo d'insegnamento adeguandolo alle esigenze dei nostri apprendenti nello scopo di creare un ambiente d'apprendimento rilassante e privo di noia, e fare della grammatica una materia piacevole e divertente.

Abbiamo cercato di portare gli apprendenti in un'esperienza che gli permette di vivere la grammatica e sentire non solo la sua utilità ma la sua indispensabilità e nello stesso tempo scoprire la sua facilità e la sua semplicità.

Questa sperimentazione ci ha permesso di confermare quindi le nostre ipotesi di partenza, in effetti:

1. La grammatica ha un ruolo importante nell'insegnamento linguistico;
2. Cambiare il modo d'insegnare la grammatica aiuta lo studente ad oltrepassare le sue difficoltà.
3. L'uso della L1 aiuta lo studente ad apprendere meglio.

Questa ricerca ci ha permesso di condividere con gli studenti la loro esperienza nell'apprendimento dell'italiano in generale e della grammatica in particolare; abbiamo scoperto il motivo della loro demotivazione, della loro ansia e delle loro paure, e soprattutto la causa della loro incapacità o piuttosto della loro non volontà di comunicare in italiano.

Ci siamo accorti che noi insegnanti abbiamo una grande parte di responsabilità in quell'insuccesso, dobbiamo avere il coraggio di rivedere il nostro modo d'insegnamento e di provare a migliorare le nostre metodologie e soprattutto di aggiornarci per essere sempre all'avanguardia.

Da quanto detto prima, risaltano alcune osservazioni che possiamo collegare a diversi assi che riguardano il processo d'insegnamento/apprendimento dell'italiano lingua straniera ad apprendenti arabofoni in generale e della grammatica agli apprendenti algerini in particolare:

- Il programma: articolato in unità che vanno dall'alfabeto al condizionale per il primo anno e dai pronomi combinati ai modi infiniti per il secondo anno, anche se sono i principali temi che l'apprendente deve conoscere al livello elementare e intermedio, questi temi rimangono sempre decontestualizzati, s'insegna la grammatica ma non il suo uso.

Nonostante la grammatica, l'orale e lo scritto formino l'unità fondamentale, notiamo che ogni materia è insegnata separatamente dall'altra, manca una coesione tra le tre materie, soprattutto quando hanno insegnanti diversi, questa disarmonia crea spesso dagli apprendenti una sensazione di confusione e di disorientamento. Tante volte si trovano a fare un tema nell'orale che richiede una conoscenza grammaticale ancora non vista o viceversa; oppure a fare qualcosa con un insegnante per ritornarci dopo con un altro.

- La metodologia: tanti insegnanti adoperano una metodologia che non favorisce un apprendimento sereno e proficuo. Si basa per lo più su lezioni frontali accontentandosi di bombardare gli studenti con una marea d'informazioni senza specificargliene l'uso e l'utilità, e se si cercano più spiegazioni, si limita a ripetere la stessa spiegazione o a tradurla.

Questa metodologia tradizionale crea nell'aula un'atmosfera di ansia e di stress, bisogna ogni tanto lasciare agli studenti il tempo di riprendersi e di rinfrescarsi la mente, e il modo migliore secondo la nostra sperimentazione e la metodologia ludica, che permette agli studenti d'imparare divertendosi, senza sentire quell'obbligo pesante di concentrarsi con le informazioni per poterle memorizzare e cercare di capire ogni singola parola che l'insegnante pronuncia.

- I sussidi didattici: tanti insegnanti si limitano a dare agli studenti delle fotocopie su cui lavorare, di solito si tratta degli esercizi da fare, o in classe o a casa, ma anche delle informazioni e delle regole che rileggono agli studenti e ne spiegano una parte.

Mancano metodi più “aggiornati”, non si sfrutta la capacità degli studenti ad usare sussidi informatici, come i tablet o gli smartphone che ormai fanno parte del quotidiano di tutti gli studenti, ma anche l'uso del PC in classe o del proiettore che rimane molto scarso, senza dimenticare la mancanza del laboratorio linguistico il cui uso può facilitare non solo l'insegnamento dell'orale ma anche di tutte le materie.

- La lingua: in classe, ma anche fuori, tanti insegnanti usano il francese, o l'arabo o anche il berbero per comunicare con gli studenti, non si crea un'atmosfera d'*italofonia* anche all'interno della classe per non parlare del dipartimento. Così gli studenti non si abituano all'uso “spontaneo” dell'italiano, anche quello semplificato; perciò non osano e non cercano neanche di tentare o di provare ad usarlo anche con i lettori italiani che sono presenti presso il nostro dipartimento per permettere agli studenti di essere in contatto con parlanti nativi.

Alcuni studenti hanno quella voglia di provare, ma in certe situazioni si vergognano, hanno paura di sbagliare o di sentirsi ridicoli davanti ai loro colleghi o davanti agli insegnanti soprattutto quando si tratta di insegnanti che non li incoraggiano e non li rassicurano.

- Il tempo: è ovvio che tre ore settimanali sono molto poche per una materia come la grammatica, non bastano per vedere tutti i dettagli e gli aspetti del tema da studiare, si finisce spesso con trascurare qualcosa, soprattutto che da quelle tre ore va spesso molto tempo a causa dei ritardi che sono inevitabili ma nello stesso tempo giustificati.

Ricordiamo che con la situazione sanitaria che viviamo da più di due anni a causa dell'emergenza corono virus e con il protocollo che dobbiamo seguire all'interno dell'università, l'orario è stratto ridotto al più del 66%, la lezione di un'ora e messa si fa adesso in solo un ora, così il volume orario dedicato alla grammatica è di due ore settimanali, e come se non bastasse, gli studenti studiando una settimana su tre, alla fine si trovano con solo sei ore di grammatica in presenza.

- Lo studente: abituati ad una certa maniera d'insegnamento ma anche d'apprendimento, arrivano all'università con quella mentalità del liceo (ma anche di quella prima), aspettano che l'insegnante gli dia tutto e gli spiega tutto. Sono troppo passivi, non si coinvolgono, non osano, si limitano ad ascoltare, e a volte neanche prendono note, e se gli chiediamo se hanno capito rispondono sempre di sì, anche se non è il caso.

Per i nostri studenti il voto dell'esame è la cosa più importante, non badano ad acquisire le conoscenze ma a come essere promossi, se si preparano, lo fanno solo per l'esame.

Questo sistema di valutazione rende i nostri studenti più pigri e incoscienti, sanno che alla fine saranno promossi anche con metodi illeciti. Quindi la grammatica, o l'orale o qualsiasi altra materia è solo una materia nella quale bisogna prendere un 10 all'esame, come facevano prima con la filosofia o la storia.

Alla fine e alla luce di questa nostra esperienza e prima di essa, dopo questi anni d'insegnamento, vorremmo proporre alcuni provvedimenti e suggerire alcune raccomandazioni:

- ✓ Rivedere il volume orario dedicato alla grammatica: 3 ore settimanali sono più che pochi per poter dettagliare tutti gli aspetti della lingua. Ricordiamo che erano 4 ore e mezza nell'epoca della laurea quadernale.
- ✓ Insegnare la grammatica all'interno dell'unità fondamentale insieme all'orale e allo scritto e non ogni materia separatamente, per permettere agli studenti di praticare i loro insegnamenti grammaticali.
- ✓ Assegnare agli studenti dei due primi anni gli insegnanti più sperimentati, soprattutto nelle materie fondamentali (grammatica, orale e scritto).
- ✓ Adoperare una metodologia capace di diminuire il livello di ansia e di stress e che può creare un'atmosfera piacevole e divertente, magari usando ogni tanto la metodologia ludica;
- ✓ Allontanarsi dalla metodologia tradizionale accontentandosi di bombardare gli studenti con lezioni frontali e informazioni decontestualizzate.
- ✓ Diversificare i sussidi didattici non accontentarsi della lavagna e le fotocopie; sappiamo tutti l'impatto delle nuove tecnologie nell'insegnamento linguistico, soprattutto con i nostri studenti che appartengono alla generazione tecnologica.
- ✓ Stabilire rapporti più "umani" con gli studenti e provare a badare alle loro preoccupazioni e a rispondere alle loro esigenze; magari tornando al sistema del *tutorato* e assegnarlo ad insegnanti socievoli e comprensivi ma soprattutto responsabili e sperimentati.
- ✓ Provare a parlare con gli studenti il quanto possibile, in italiano; anche fuori della classe perché si abituino ad usarlo.

- ✓ Evitare di fare osservazioni inappropriate agli studenti quando sbagliano per non creare una situazione di blocco e di paura, anzi bisogna sempre ricordare che sbagliando s'impara.
- ✓ Aiutarsi tra insegnanti e amministrazione ognuno dalla sua parte per guidare gli studenti e garantirgli una buona formazione.

Per finire, speriamo che con questo nostro lavoro siamo riusciti nel tentativo di trovare un modo per migliorare la nostra nobile missione: quella di illuminare il sentiero ai nostri discenti senza i quali siamo solo persone che parlano da soli e che ne abbiamo aperto la porta per ulteriori ricerche, ricordando sempre che *“insegnare non è travasare delle informazioni ma aiutare la vita, accendere una fiamma in ciascun bambino, trasmettere passione e rispetto per tutto ciò che ci circonda.”* (Gelpi: 2016, p.45)

Bibliografia

Bibliografia

- Abi Aad, A., *Insegnare l'italiano ad arabofoni, variazione e interferenze*, Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, p. 323-343, 2-3, 2006.
- Anthony, E. M. (1963). *Approach, method and technique*. English Language Teaching, Volume 17, 63-67. Disponibile su: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/XVII/2/63/362460?redirectedFrom=fulltext>.
- Aoudi N.; (2015). *Didattica dell'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera nelle università algerine con particolare riguardo all'università di Blida*. Tesi di dottorato
- Asham, R., (1570), *The Schoolmaster*. Disponibile su <http://www.gutenberg.org/cache/epub/1844/pg1844-images.html>. Posting Date: January 24, 2009 [EBook #1844] Release Date: August, 1999.
- Austin J.L., (1974). *Quando dire è fare*. (trad.it. di Pieretti A.). Torino. Marietti.
- Baghdad L., (2000). *Le questionnement en pédagogie*, Alger. Thala.
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. UTET Università.
- Balboni, P. E., (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci editore,
- Balboni, P.E., (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. UTET Libreria.
- Bandler, R. (2009). *Il potere dell'inconscio e della PNL*. Urgnano (BG), Alessio Roberti Editore.
- Beacco J., Porquier R., (2001). *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*. Paris. Larousse.

-
-
- Begotti, P. (2010). *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*. Perugia. Guerra Edizioni.
 - Belkadi, R., L., (2016). *I fattori che determinano lo sviluppo delle abilità di comprensione orale e scritta in italiano da parte di studenti algerini*. Tesi di Dottorato
 - Benucci, A., (1994). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Roma. Bonacci editore.
 - Bérard É., (1991). *L'approche communicative, Théories et pratiques*, Paris. CLE International, Collection Didactique des Langues Etrangères.
 - Berrettini, L. (2009). *Modelli operativi per la didattica: l'organizzazione di unità di apprendimento*. Pisa. ICON Master: ISBN: 978-88-6725-018-9.
 - Besse H. & Porquier R. (1991). *Grammaire et Didactique des langues*. Paris. Hatier.
 - Besse H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris. CREDIFDIDIER.
 - Bettoni C., (2010). “*Come gestire l'errore grammaticale*”, in R. Grassi, M. Piantoni, C. Ghezzi (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Guerra, Perugia.
 - Bianca M. & Gabrielli P. (a cura di) (2009). *I linguaggi del sessantotto*. Milano. Franco Angeli
 - Bloomfield (1933). *Language*. New York. H. Holt & Co
 - Bloomfield (1942). *Outline Guide of the Pratical Study of Foreign Languages*. Baltimora. Linguistic Society of America
 - Bosisio, C., (2005). *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento*. Milano. Educatt
 - Cambiaghi, B., Bosisio, C. Guaranella, P & Ruggiero, R. (2004). *Approcci e metodi glottodidattici*. Disponibile su <https://www.docsity.com/it/approcci-e-metodi-glottodidattici/2142290/>.

- Candlin C. (1987), *Toward Task-based Learning*, in C. Candlin, D. Murphy (eds.), *Language Learning Tasks*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ
- Caon, F. & Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Cardona G. R., (1989) *Dizionario di Linguistica*. Roma. Armando Editore.
- Carraro, L., (1961). *Didattica delle lingue straniere*. Treviso. Canova Editrice.
- Cassarino M., (2002). *Parlare studiare insegnare l'arabo*, in *Orizzonti internazionali*, Bollettino d'Ateneo, Università di Catania luglio 2002.
- Celce Murcia M. Larsen Freeman D., (1999). *The Grammar Book*. Boston, MA: Heinle & Heinle (2° edizione)
- Cervone, D., Pervin, A., (2017), *La scienza della personalità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Chiapedi, N. (2009). *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*. Pisa, ICON Master ISBN: 978-88-6725-014-1. Disponibile su:
https://www.academia.edu/31219140/Modelli_linguistici_descrittivi_e_metodi_glottodidattici_D00011.
- Chomsky N. (1966), *Topics in the theory of generative grammar*. Parigi. Mouton. The Hague.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze. Scandicci.
- Comenio G. A., (1996) (a cura di Milana M.) *Didactica magna*. Milano. Principato Editore.
- Corder S.P., (1981). *Error analysis and interlanguage*, Oxford. Oxford University Press.
- Cuq J.P., (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris. Didier-Hatier.

-
-
- Cuq, J-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.
 - Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
 - Danesi, M. (1988). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*. Perugia. Guerra Edizioni.
 - Danesi, M. (2005). *Il cervello in aula - Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
 - Dardano, M., (1996). *Manualetto di linguistica*, Bologna, Zanichelli.
 - Dardano, M./TRIFONE, P., (1999). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*, 3° ed., Bologna, Zanichelli.
 - De Marco, A. (2000). *Manuale di glottodidattica, Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci Edizioni.
 - De Sainliens C., (1573). *The French Schoolmaster*. Disponibile su: <https://leme.library.utoronto.ca/lexicons/128/details#fulltext>.
 - Delattre P., (1971). *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?* Paris. Hachette.
 - Diadori, P. (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze, Le Monnier Editore
 - Diller, C.K. (2004). *The language teaching controversy*. (3a edizione). Boston. Cengage Learning, Inc
 - Elimam A., (2004). *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*. Editins Dar el Gharb.
 - Ellis R. (1994), *Second Language Acquisition*, (1a ed.), Oxford, Oxford University Press,
 - Ferrari S., Nuzzo E., (2009). “*Facilitare l’apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task*”, in F. Caon (a cura di), *Facilitare l’apprendimento dell’italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino. Utet.

-
-
- Fillmore C., (1968). *The case for case*, in Bach E. e Harms R. (editors), "Universals in linguistic theory". New York. Holt, Rinehart & Winston. Disponibile su: <http://linguistics.berkeley.edu/~syntax-circle/syntax-group/spr08/fillmore.pdf>.
 - Florio J., (1578). *Primi frutti*. Disponibile su <https://www.resolutejohnflorio.com/2019/09/19/first-fruits/>.
 - Florio J., (1591). *Giardino di Ricreatione*. Disponibile su: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/1844/pg1844-images.html>. Release Date: March 19, 2015 [EBook #48530].
 - Florio J., (1591). *Secondi Frutti*. Disponibile su: <https://www.resolutejohnflorio.com/it/2019/09/19/secondi-frutti/>.
 - Fotos, S. (1993) . *Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction*, Applied Linguistics, 14, n.4., Oxford University Press
 - Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino. Utet Editore.
 - Fries C., (1945). *Teaching and learning English as foreign language*. Ann Arbor. University of Michigan Press.
 - Fries C., (1948), *As we see it*, "Language Learning", Language Learning Research Club, University of Michigan, volume1, n.1. ISSN:1467-9922
 - Fuchs C. & Le Goffic P., (1992). *Les linguistiques contemporaines. Repères théoriques*, Paris. Hachette.
 - Galisson R. e Coste D., (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris. Hachette.
 - G'aonac'h R., (1988). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, CREDIF-Hatier.
 - Garavini F., e Tournon A., (a cura di) (2012). *SAGGI di Michel de Montaigne*. Milano. Bompiani.
 - Germain C., (1991). *L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou (Québec, Canada). Centre Educatif et Culturel.

- Germain C., Seguin H, (1995). *Le point sur la grammaire*. Paris. CLE, International.
- Gigante, C. (2013). *Glottodidattica: neurolinguistica e metodologie di insegnamento delle lingue straniere*. Tesi di diploma di mediatore linguistico, scuola superiore per mediatori linguistici. Roma.
- Giunchi P. (1990). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna, Zanichelli.
- Giunchi, P. (2003). *Introduzione all'acquisizione delle lingue*. Roma: Edizioni della Facoltà di Lettere e Filosofia - La Sapienza.
- Halliday M.A.K, (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London. Edward Arnold.
- Halliday M.A.K. e Hasan R., (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- Hymes D., (1979). *La competenza comunicativa*, in F. Rivazzoli (a cura di), *Universali linguistici*, Milano, Feltrinelli, pp. 121-243.
- Hymes D., (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris. CREDIF-Hatier.
- Hymes, D., (1971). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.
- Jespersen, J.O., (1904) *How to teach a foreign language*. London. Swan Sonnenschein & Co., LTD
- Jonson, Keith (1999). "Good language learners studies". *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Cambridge: Blackwell Publishers. Pp. 141-142. ISBN 978-0-631-22767-0
- Karavas, E., (2014). *Approaches and Methods for foreign language teaching*. National and Kapodistrian university of Athens. Disponibile su: https://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL5/Instructional%20Package/Presentations/PDFs/Unit2_Accessible.pdf.
- Kelly L. G., (1969). *Twenty-five centuries of language teaching*, Rowley, Newbury House.

- Koceva, V. (2018). *Una panoramica sui metodi di insegnamento delle lingue straniere*. Stip. Università "Goce Delchev": ISBN 978-608-244-536-6
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford. Pergamon Press.
- Lado R., (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan,
- Larsen-Freeman D., Long M. H. (1991), *An introduction to second language acquisition research*, New York, Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (2a edizione) Oxford. Oxford University Press Inc
- Lo Duca M., (2004). *Esperimenti Grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Carocci. Roma.
- Lugarini E., (a cura di), (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano. Franco Angeli.
- Maggini, M. (2003). “*Lo strabismo degli approcci umanistico-affettivi*”. Didattica & Classe plurilingue, 5. Disponibile su http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_genapr03/art_magg1.htm.
- McLaughlin, B., (1987). *Theories of Second Language Learning*. London. E. Arnold.
- Miliani, M., (2005). *Languages policy in Algeria: between Convergence and Diversity*, in *Transition and Development in Algeria (Economic, Social and Cultural Challenges)* M.A Majumdar e M. Saad (eds.) Bristol, UK : Intellect Books, 131 144.
- Moirand S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris. Hachette

- Moirand S., (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, Collection F Recherches/Applications.
- Mollison V., (1957). *Teaching a Modern Language*. London. Heinemann.
- Nitti, P. (2015). *Insegnare Italiano come L2, Elementi di glottodidattica*. Sd insegnare l'italiano come L2, 10, Editrice: La Scuola (19-26).
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nuzzo E., Rastelli S., *Glottodidattica sperimentale*, Carocci, Roma, 2011.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Palmer, H., (1921). *The principles of Language-Study*. New York. World book company.
- Parizzi F., Spinelli B., (2010). *Profilo della lingua italiana*. Firenze. La Nuova Italia.
- Patota, G., (2003). *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Società Dante Alighieri. Firenze, Le Monnier.
- Pelpel P., (2005). *Se former pour enseigner*, Paris. Dunod.
- Pichiassi, M. (1999). *Fondamenti di Glottodidattica, Temi e problemi della didattica linguistica*. Perugia. Guerra Edizione
- Pierret P., (2003). *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*. Bruxelles. DeBoeck.
- Piva, C. (2000). *Metodi in glottodidattica*. In De Marco, A. *Manuale di glottodidattica, Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci Edizioni, 175-207.
- Pluche M. (1751). *La mécanique des langues et l'art de les enseigner*. Disponibile su: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50832t?rk=21459;2>.
- Porcelli, G. (2013). *Principi di glottodidattica*. Milano, La Scuola.

- Rastelli S., Che cos'è la didattica acquisizionale, Carocci, Roma, 2009.
- Renzi, L., (1991). *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna. Il Mulino.
- Richards J. (1974). *Error analysis- Perspectives on Second Language*, London. Longman.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricucci, M. (2015). *L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition*. Tesi di dottorato di ricerca. Università degli studi di Udine.
- Rizzardi, M. C. & Barsi, M. (2006). *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*. Milano. LED Edizioni Universitarie.
- Robbins, A. (2017), *Come migliorare il proprio stato mentale, fisico, finanziario* (traduzione: Tilde Riva, Nicoletta Rosati), Milano, Bompiani.
- Robbins, A. (2020), *Come ottenere il meglio di sé e dagli altri* (traduzione: Francesco Saba Sardi), Milano, Bompiani.
- Rodgers, T. S. (2001). *Language Teaching Methodology*. Washington. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Disponibile su: <https://eric.ed.gov/?id=ED459628>.
- Rubin, joan (1975) "What the "Good Language Learner" Can Teach Us" TESOL Quarterly. 9 (41-51) doi:10.2307/3586011
- Scallon G., (2000). *L'évaluation Formative*, Bruxelles, DeBoeck.
- Schmidt R., (1990). *The role of consciousness in second language learning*, Applied Linguistics, Vol. 11, No. 2. Oxford University Press. Disponibile su <https://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>.
- Searle J., (1976). *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*. (trad. it di Cardona G. R.) Torino. Boringhieri.

- Selinker, L., (1992). *Rediscovering interlanguage*. London. Routledge
- Serianni, L., (2006). *Grammatica italiana*. Torino. UTET.
- Serra Borneto, C. (a cura di). (1989). *C'era una volta il metodo*. Roma. Carocci Edizioni.
- Skehan P. (1996), *A Framework for the Implementation of Task-based Instruction*, in *Applied Linguistics*, XVII
- Soravia G. (2006). *La trascrizione dell'arabo in caratteri latini*. Bologna. Centro Cabrel
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Stern, H. H. (marzo 1975). "What Can We Learn from the Good Language Learner?" *Canadian Modern Language Review*. 31 (304-308)
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning and Method: some Psychological Perspectives on Language Learning*, Rowly, MA, Newbury House Publisher Inc.
- Sweet, H., (1877). *A Handbook of Phonetics*. Volume 2. Oxford. The Clarendon Press.
- Sweet, H., (1891). *A New English Grammar. Logical and Historical*. Volume 1. Cambridge University Press.
- Sweet, H., (1899). *The Practical Study of Languages*. London. J.M. DENT & CO.
- Tagliante Ch, (1994). *La classe de langue*, Paris, CLE International.
- Taleb Ibrihimi K, (1997). *Les algériens et leur(s) langue(s): éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger. Les Editions El Hikma.
- Taleb Ibrihimi K., (2009) *L'Algerie: Langues, cultures et identités*, Renne
- Terrel, T., D., (1977). *A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning*. The Modern Language Journal. National

Federation of Modern Language Teachers' Associations. Volume 61. N.7.
(325-337) Online ISSN:1540-4781

- Titone, R., (1979). *Insegnare oggi le lingue seconde. Breviario di glottodidattica*. Torino. S.E.I.
- Titone, R., (1986). *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*. Brescia. La scuola.
- Titone, R., (1987). *La glottodidattica oggi*. Milano. Oxford Institutes.
- Titone, R., (1990). *Introduzione alla glottodidattica: le lingue straniere*. Torino. SEI
- Titone, R., (1992). *Grammatica e glottodidattica. Nuove prospettive*. Roma, Armando Editore.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2007). *Theories in Second Language Acquisition*. In Second Language Acquisition Researches, Second Edizione. London. Routledge.
- Venier, F., Pe, A., (2003). *Linguistica contrastiva. Italiano arabo*, Icon, 2003, ultima revisione, febbraio 2013.
- Vignozzi, L., (2001). *Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi*. In Diadori, P. *Insegnare italiano a Stranieri*. Firenze. Le Monnier Editore.
- Wilkins D.A., (1974). *Facteurs sémantiques situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'une progression, études de linguistique appliquée*, n°16. Paris. Didier Erudition.

Allegati