

L'INSEGNAMENTO DEL FRANCESE ALL'UNIVERSITÀ DI GENOVA: RIFLESSIONE SU ALCUNE LINEE DI TENDENZA INTORNO AGLI ANNI '80

Micaela Rossi¹

PREMESSA

Scopo della nostra riflessione nelle pagine che seguono è quello di enucleare alcune linee di tendenza generali nell'insegnamento linguistico all'interno dei Corsi di studio in Lingue, in un momento storico che appare come un passaggio cruciale, sotto diversi punti di vista.

Il decennio tra gli anni '70 e gli anni '80 del XX secolo segna infatti un'evoluzione decisiva nell'ambito delle teorie e delle discipline connesse alla didattica delle lingue: l'avvento della pragmatica e della linguistica dell'enunciazione, così come gli sviluppi della sociolinguistica, contribuiscono ad un'accelerazione sensibile delle metodologie di insegnamento delle lingue. Allo stesso periodo possono essere ricondotte anche alcune evoluzioni fondamentali della glottodidattica, sia in ambito internazionale – *in primis* i lavori del Consiglio d'Europa sul *livello soglia*, quindi lo sviluppo dell'approccio comunicativo e la progressiva centrazione sull'apprendente immerso in un contesto di comunicazione reale – sia in ambito italiano – in particolare l'avvento del paradigma collegato al concetto di *educazione linguistica*, destinato ad avere un peso rilevante nell'elaborazione della didattica delle lingue, anche in ambito universitario. Infine, il decennio degli anni '80 rappresenta un momento di svolta per la didattica degli insegnamenti linguistici all'interno dell'offerta formativa universitaria, con il progressivo distacco dei corsi di laurea in Lingue dalle Facoltà di Lettere e Filosofia o di Scienze Politiche, fino alla nascita (tendenzialmente durante gli anni '90) delle Facoltà di Lingue e letterature straniere.

A fronte di queste evoluzioni fondamentali, di un contesto in rapido e costante rivolgimento, è possibile identificare un mutamento sensibile delle modalità di erogazione degli insegnamenti linguistici nel contesto universitario italiano? È possibile tracciare delle linee di tendenza che possano testimoniare della capacità della didattica universitaria di adattarsi al nuovo contesto, ai nuovi paradigmi, di gestirli, se non addirittura di anticiparli? Tenteremo di rispondere – almeno in parte – a questi interrogativi, attraverso un caso di studi particolare, ovvero l'erogazione degli

¹ Università degli Studi di Genova.

Per questo intervento sono ampiamente debitrice ai miei colleghi Hélène Giaufret Colombani, Sergio Poli, Marie-Christine Lambert e Laure Bianchini, che hanno condiviso con me le loro esperienze del periodo in esame; a loro vanno i miei ringraziamenti e le mie eventuali scuse per qualunque possibile inesattezza.

insegnamenti linguistici di lingua francese presso il Corso di studi in Lingue dell'Università di Genova.

1. BREVI CENNI SUL CONTESTO DI RIFERIMENTO NELL'AMBITO DELLA RICERCA IN LINGUISTICA E GLOTTODIDATTICA

Gli anni '70 e '80 del XX secolo segnano alcune svolte fondamentali nel panorama della ricerca in linguistica e glottodidattica, a livello internazionale e più specificamente italiano. Seppure con un certo ritardo, vengono tradotti durante gli anni '80 i grandi testi di riferimento della pragmatica anglosassone, che comportano l'emergenza della teoria degli atti linguistici e del valore performativo del linguaggio, destinati ad avere un impatto forte e duraturo nell'elaborazione dell'approccio della glottodidattica comunicativa:

Nel panorama italiano caratterizzato da una forte tendenza alla specializzazione, la varietà di ambiti, le diverse sovrapposizioni, la convergenza interdisciplinare della pragmatica hanno comportato una certa "diffidenza" iniziale del mondo accademico. Dal punto di vista editoriale, si nota la decrescente distanza temporale nelle traduzioni di opere di filosofia del linguaggio rilevanti alla teoria degli "atti linguistici" [...], in particolare gli ormai classici Austin e Searle insieme a Grice (1989/1993) [...]. Alla prima fase di diffidenza è seguita una diffusione sia di riferimenti che di applicazioni in vari settori di ricerca, tra cui l'educazione linguistica e l'insegnamento della L2 [...] (Bazzanella in Lubello, 2016).

Parallelamente, si sviluppa in Italia la linguistica testuale (Palermo in Lubello, 2016), dapprima sulla scorta delle traduzioni dei testi fondatori della disciplina (si veda la traduzione del volume *Einführung in die Textlinguistik* di Dressler nel 1974), poi sulla base di studi di tradizione prettamente italiana (quali la *Linguistica testuale* di M.-E. Conte, 1977); come nota Palermo: «A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso l'attenzione per la dimensione testuale si impone anche nella didattica». Viene inoltre in questi anni diffusa in Italia la linguistica dell'enunciazione di stampo francese: per citare solo un esempio, i due volumi dei *Problèmes de linguistique générale* di Benveniste vengono tradotti in questo periodo in lingua italiana (il primo nel 1971, il secondo nel 1985).

Ulteriore – ma non trascurabile – elemento per la nostra riflessione, gli anni '80 segnano nella didattica del francese lingua straniera una risoluta svolta verso il metodo comunicativo; sulla scorta della pragmatica e della linguistica dell'enunciazione, la didattica si orienta sempre di più verso la *parole*, gli approcci funzionali e pragmatici:

Toute une partie de la recherche en DLVE va donc s'orienter dans les années 1970 vers l'« *Analyse des besoins* », dont la prise en compte *a priori* dans l'élaboration même d'un cours de langue provoque une nouvelle définition de l'apprentissage : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver (celles-ci ayant été définies auparavant à travers une analyse des besoins) en utilisant le code de la langue cible* » (Courtillon J. 1980, p. 89)

L'important n'est plus la maîtrise de ce code pour lui-même, mais la capacité à se comporter et agir socialement (Puren, 1988: 249)²

A queste linee di tendenza nella ricerca accademica si aggiunge durante gli stessi anni l'avvento in Italia di una disciplina nuova, la *glottodidattica*, che proprio nel passaggio tra gli anni '70 e gli anni '80 pone le basi epistemologiche della propria legittimità nell'ambito delle scienze del linguaggio. Balboni (2012: 243) riconosce nel CLADIL fondato da Giovanni Freddi nel 1968 il punto di aggregazione del primo nucleo di docenti e ricercatori (tra gli altri, Enrico Arcaini e Bona Cambiaghi) che costituiranno le basi della glottodidattica italiana (si veda anche a questo proposito Freddi in Bosisio, 2011). Il gruppo di ricerca costituito intorno alla figura di Freddi – come peraltro il GISCEL, che negli stessi anni dà inizio in Italia al primo nucleo della ricerca sull'*educazione linguistica* (Bosisio, Cambiaghi, 2015) – è destinato a giocare un ruolo fondamentale nello sviluppo della didattica delle lingue in Italia nel corso dei decenni successivi (in particolare dopo l'avvento della riforma del sistema universitario e del processo di Bologna), nel contesto di un'epoca in cui la didattica rappresentava il tradizionale appannaggio di psicologi e pedagogisti, e in cui l'insegnamento delle lingue aveva un carattere esclusivamente strumentale rispetto alla lettura del testo letterario, come ricorda Bona Cambiaghi (2001: 422):

Tous ces ingrédients d'une véritable *glottodidattica* ne provoquait guère de consensus à ce moment-là, d'autant plus que les enseignements théoriques de linguistique générale synchronique, ou de linguistique française ou anglaise auxquels puisaient les didactiques linguistiques générales et les didactiques du français ou de l'anglais langues étrangères, ou encore les enseignements de sémiotique et de sémiologie, n'avaient pas encore de place dans nos universités, où la tradition des études historiques, philologiques et littéraires était très forte et dominait sans partage³.

Gli anni '80 sono infine, nel panorama universitario italiano, il momento in cui le Facoltà di Lingue e Letterature straniere iniziano un processo di separazione dalle Facoltà di Lettere o Scienze Politiche nelle quali erano tradizionalmente incardinate, processo di autonomia che subirà un'accelerazione ulteriore dopo il Processo di Bologna; come nota sempre Cambiaghi (2001: 423):

² «Tutta una parte della ricerca sulla didattica delle lingue straniere si orienta quindi nel corso degli anni '70 verso l'«Analisi dei bisogni», la cui presa in considerazione a priori nell'elaborazione stessa di un corso di lingua porta ad una nuova definizione dell'apprendimento: «Apprendere una lingua, significa apprendere a comportarsi in maniera adeguata in situazioni di comunicazione in cui l'apprendente ha qualche possibilità di trovarsi (dal momento che queste ultime sono state precedentemente definite attraverso un'analisi dei bisogni), utilizzando il codice della lingua target» (Courtyllon J. 1980, p. 89). L'importante non è più la padronanza del codice per se stesso, ma la capacità di comportarsi e agire socialmente». (traduzione nostra).

³ «Tutti questi ingredienti di una vera e propria glottodidattica non suscitavano grande consenso in quel periodo, tanto più che gli insegnamenti teorici di linguistica generale sincronica, o di linguistica francese o inglese dai quali traevano spunto le didattiche delle lingue generali o le didattiche del francese o dell'inglese lingua straniera, o ancora gli insegnamenti di semiotica o semiologia, non avevano ancora abbastanza spazio nelle nostre università, in cui la tradizione degli studi storici, filologici e letterari era molto forte e dominava incontestabilmente». (traduzione nostra)

La didactique des langues commence d'ailleurs à être enseignée dans les *Corsi di laurea in lingue e letterature straniere* et dans les premières Facultés de *Lingue e Letterature straniere*, qui progressivement, à partir des années 70-80, s'autonomisent par rapport aux Facultés de Lettres et Philosophie au sein des quelles ces études s'étaient au départ constituées⁴.

In seguito a questo processo di conquista dell'autonomia nella programmazione e nell'insegnamento, il ruolo della lingua e della didattica della lingua deve essere progressivamente ridefinito, non senza resistenze da parte di un sistema accademico che (in particolare nel caso italiano) restava fortemente legato ad un modello filologico e letterario, relegando l'apprendimento delle lingue moderne ad una dimensione strumentale, spesso all'interno di corsi di studio non specialistici, quali i corsi di studio in Economia o Scienze Politiche:

Nelle università l'insegnamento propriamente linguistico è restato fino ad anni recenti affidato a personale avventizio ed entrava negli ordinamenti solo attraverso la porta dell'insegnamento delle letterature straniere. Grandi studiosi di letterature straniere consideravano con sospetto le richieste di sviluppare un livello universitario di insegnamento e apprendimento [...] « Voi volete trasformare l'università in una Berlitz, in una scuola per portieri d'albergo » si sentiva dire chi chiedeva lo sviluppo di insegnamenti e apprendimenti linguistici nell'università e di livello universitario, implicanti cioè non solo la ineludibile, preziosa dimensione della buona conoscenza pratica, ma la riflessione critica e culturale connessa e, dunque e infine, una dimensione e prospettiva di ricerca scientifica sulla materia. (De Mauro in Ferreri, 2014).

In questo contesto complesso, in qualche misura instabile, si possono riconoscere alcune tendenze precise, che serviranno come punto di riferimento per il caso specifico in analisi: da un lato, una forte spinta all'innovazione, sulla base delle evoluzioni disciplinari della ricerca in campo linguistico e didattico a livello nazionale e internazionale, spinta che si concretizza in un'esigenza di nuovi strumenti e metodi di insegnamento delle lingue, basati sull'analisi dei bisogni e la centrazione sull'apprendente, sull'apprendimento della lingua in prospettiva sincronica, sulla base dei diversi contesti della comunicazione reale; dall'altro, una tradizione accademica profondamente radicata nel segno dell'apprendimento linguistico funzionale alla fruizione del testo letterario, con una decisa dominante diacronica e filologica – tradizione che, come vedremo, è destinata a perdurare nella pratica dell'insegnamento strumentale delle lingue in ambito universitario fino ad anni molto recenti.

L'analisi di un caso specifico in un contesto di studi specialistici – il Corso di Laurea in Lingue e letterature straniere presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Genova – ci permetterà di analizzare alcune dinamiche proprie di questo periodo storico.

⁴ «La didattica delle lingue inizia inoltre ad essere insegnata nei Corsi di laurea in Lingue e letterature straniere e nelle prime Facoltà di Lingue e letterature straniere che progressivamente, a partire dagli anni '70 e '80, si rendono autonome rispetto alle Facoltà di Lettere e Filosofia nelle quali questi studi si erano originariamente costituiti» (traduzione nostra).

2. IL CONTESTO ISTITUZIONALE DEI CORSI DI LINGUA FRANCESE ALL'UNIVERSITÀ DI GENOVA NEGLI ANNI '80

Tra gli anni '70 e '80, l'Università di Genova presenta un Corso di Studi in Lingue e letterature straniere all'interno della Facoltà di Lettere e Filosofia; la nascita di una Facoltà di Lingue autonoma dalla Facoltà di Lettere data del 1993-94, come testimoniano i dati di seguito riportati⁵:

Anni	Lettere, Filosofia, Lingue	Lettere e Filosofia	Lingue e Letterature Straniere	Totale
1969-70	1.959	-	-	20.982
1970-71	2.298	-	-	23.243
1971-72	2.999	-	-	26.909
1972-73	3.434	-	-	28.571
1973-74	3.685	-	-	28.639
1974-75	4.044	-	-	29.660
1975-76	4.572	-	-	32.414
1976-77	4.772	-	-	33.406
1977-78	4.442	-	-	32.344
1978-79	5.141	-	-	34.375
1979-80	5.166	-	-	34.554
1980-81	5.349	-	-	33.948
1981-82	5.028	-	-	31.623
1982-83	4.941	-	-	31.295
1983-84	4.997	-	-	31.857
1984-85	5.052	-	-	32.559
1985-86	5.083	-	-	32.194
1986-87	5.171	-	-	32.265
1987-88	5.562	-	-	33.387
1988-89	5.835	-	-	34.845
1989-90	6.127	-	-	36.837
1990-91	6.252	-	-	38.065
1991-92	6.321	-	-	39.530
1992-93	6.355	-	-	40.872
1993-94	-	4.541	1.956	41.941
1994-95	-	4.446	1.977	41.990
1995-96	-	4.425	1.913	41.522
1996-97	-	4.383	1.849	41.179
1997-98	-	4.363	1.833	39.667
1998-99	-	4.291	1.859	37.776
1999-00	-	3.802	1.653	34.145

⁵ I dati si riferiscono agli studenti iscritti. Fonte:

<http://statistica.comune.genova.it/pubblicazioni/download/storico/istruzione/universita.xls>.

L'insegnamento linguistico prevede allora corsi distinti per gli studenti specialisti (quadriennialisti e triennialisti) e per gli studenti non specialisti (biennialisti). In tutti i casi, si tratta di un insegnamento tenuto da lettori di madrelingua, funzionale rispetto ai corsi magistrali tenuti dai docenti titolari nell'ambito della Storia della letteratura o – più raramente – della Storia della lingua. L'impianto profondamente diacronico dei Corsi di Laurea in Lingue fino alla metà degli anni '90, la preponderanza della lettura storica e filologica del testo letterario rispetto all'approccio sincronico alla lingua straniera sono alla base di un'organizzazione dei corsi di lingua radicalmente diversa e distante da quella attuale. Viene attribuita innanzitutto importanza capitale allo studio della storia della lingua, quale prisma e prerequisito per la lettura dei testi letterari antichi; il *corpus* di testi con cui gli studenti sono invitati a confrontarsi è quindi costituito dal canone letterario esemplificato dalle antologie (e questa selezione è destinata a perdurare fino alla fine degli anni '90). Inoltre, lo studio del testo in lingua straniera è essenzialmente funzionale alla disamina degli aspetti formali, retorici e stilistici, più che all'estrapolazione di norme d'uso o di particolarità morfosintattiche o lessicali. L'apprendimento della lingua straniera è quindi interpretato essenzialmente come supporto allo studio filologico del testo letterario. Naturalmente, le condizioni di contesto sono quanto mai distanti dalle condizioni di lavoro dell'Università dopo la Riforma: non solo quantitativamente, nel numero degli iscritti, ma soprattutto qualitativamente, dal momento che all'epoca non esistevano sostanzialmente studenti principianti che potessero iscriversi (o che contemplassero di iscriversi) come specialisti ad una Facoltà di Lingue e letterature straniere. Queste condizioni di contesto permettevano rapidamente l'accesso già dal primo anno a testi antologici che spaziavano – con i dovuti accorgimenti – nell'intero arco diacronico, utilizzati sia come supporto per i corsi monografici, sia come documenti base per le esercitazioni.

3. LE ESERCITAZIONI LINGUISTICHE: METODOLOGIE E SUPPORTI

Le esercitazioni, tenute da docenti madrelingua, erano all'epoca suddivise sulla base della distinzione tra studenti triennialisti/quadriennialisti e biennialisti⁶. Le esercitazioni per i quadriennialisti e i triennialisti prevedevano essenzialmente (e questo impianto rimarrà sostanzialmente immutato fino alla fine degli anni '90) prove articolate sulla competenza formale del codice nei primi due anni e sull'analisi stilistica e testuale nel secondo biennio. In particolare, la prima annualità prevedeva prove sommative di dettato (normalmente effettuato su testi letterari, brani antologici celebri) e di composizione libera; la seconda annualità prevedeva prove scritte orientate alla conoscenza della morfosintassi avanzata e alla redazione di riassunti o sintesi; il terzo anno introduceva competenze traduttive sotto forma di *version* o *thème*, sempre normalmente effettuata a partire da un *corpus* letterario. L'ultimo anno prevedeva infine prove di dissertazione letteraria o commento stilistico a testi antologici. Nell'ambito del triennio o del quadriennio, i testi utilizzati per le esercitazioni erano di norma tratti da raccolte antologiche e testi utilizzati nell'ambito dei corsi monografici di letteratura –

⁶ Per le informazioni contenute in questo paragrafo, come per i paragrafi precedenti, sono stati consultati gli archivi cartacei relativi ai programmi della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Genova, conservati presso l'Ufficio di Presidenza dell'attuale Scuola di Scienze Umanistiche, Via Balbi 2.

sempre nella prospettiva diacronica e filologica che abbiamo brevemente evocato nelle pagine precedenti. Essendo tutti i corsi delle esercitazioni concepiti come supporto all'analisi del testo letterario, come formazione all'analisi stilistica e retorica, non si può riconoscere in questa formazione un apporto fondamentale delle evoluzioni glottodidattiche del periodo (per questo si dovrà attendere la fine degli anni '90); questo approccio appare peraltro giustificato dagli obiettivi del progetto di formazione degli studenti specialisti nelle allora Facoltà di Lingue e letterature straniere, in cui il fine ultimo dell'insegnamento linguistico non si realizza tanto nella formazione di una competenza comunicativa solida nella lingua straniera corrente, quanto nel consolidamento di competenze testuali e di analisi del testo letterario propedeutiche all'insegnamento o alla ricerca.

Ci soffermeremo invece in particolare sulle modalità di esercitazione per i biennialisti, che hanno in qualche misura maggiori punti di contatto con la didattica del francese come lingua straniera quale la intendiamo ormai da alcuni decenni in un'ottica dapprima comunicativa, poi nella prospettiva orientata all'azione suggerita dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER).

Il corso per biennialisti aveva come obiettivo fondamentale la padronanza del codice della lingua straniera – essenzialmente attraverso l'approfondimento delle competenze di comprensione e produzione scritta. A differenza del corso per specialisti, quello per i biennialisti si avvaleva di un manuale, che fino all'inizio degli anni '80 era la *méthode* Mauger, sostanzialmente nella versione del *Mauger bleu*, poi nella declinazione del *Français accéléré*, come si evince dalla tabella riassuntiva che segue:

	Bibliografia per i corsi di dottorato biennialisti	Tipologia delle prove d'esame
1975-1981	G. Mauger, <i>Cours de langue et civilisation françaises</i> vol. II, 1972 [1953]. G. Mauger, M. Breuzière, <i>Le français accéléré</i> , Hachette, 1964. G. Luciani, <i>Méthode de français</i> , Signorelli, 1964.	I e II anno: dettato e traduzioni dall'italiano – livello <i>français fondamental II degré</i> .
1982-1985	A. Monnerie, <i>Intercodes</i> (I et II), Larousse, 1978. De Angelis, Boite, Bertocchini, <i>Pratiques langagières au niveau seuil</i> , 1980. R. Loiseau, <i>Grammaire française</i> , 1976. (solo dal 1985)	I anno: composizione; dettato. II anno: dettato di media difficoltà; questionario lessico-grammatica; riassunto

Monica Barsi⁷, nella sua analisi comparata del *Mauger bleu* e del *Mauger rouge*, ha recentemente sottolineato quanto questo manuale, concepito come strumento di insegnamento del francese lingua straniera nelle *Alliances Françaises* di tutto il mondo tra gli anni '50 e '70 del XX secolo, sia testimone dell'evoluzione delle metodologie didattiche nell'ambito del FLE e del passaggio da una metodologia grammaticale-traduttiva all'approccio SGAV (strutturo-globale-audio-visiva) durante gli anni '70.

⁷ Si rinvia alla comunicazione *Dal Mauger bleu del 1953 al Mauger rouge del 1971, variazioni nell'insegnamento del francese in due manuali di riferimento*, presentata al Convegno *Metagramma*, Forlì, 9-10 marzo 2016.

La versione del *Mauger bleu* (pubblicata in diversi volumi suddivisi per livelli dal 1953 al 1959, con successivi aggiornamenti negli anni '60, '70 e fino alla metà degli anni '80) presenta un impianto metodologico ancora legato al modello grammaticale-traduttivo, e testimonia al tempo stesso di una filiazione rispetto alla tradizione francese della manualistica scolastica per le lingue intorno agli anni '50 e '60, erede dalla *méthode directe* (Puren, 1988: 178). La lingua francese è esaltata nella sua componente di lingua letteraria di prestigio e di grande tradizione, ma anche valutata nella sua componente di lingua di ampia diffusione, in una prospettiva utilitaria:

Dans beaucoup de ces cours de FLE apparaît le souci de tenir compte des mêmes trois objectifs fondamentaux qui sont ceux de l'enseignement scolaire des LVE en France. C'est le cas dans le *Mauger bleu* (Cours de langue et de civilisation françaises de G. Mauger, Hachette, 1953). Dans la préface du premier manuel (1er et 2e degrés), M. Blancpain, secrétaire général de l'Alliance française, met l'accent, comme les instructions officielles actives, sur l'importance des objectifs culturels et formatifs d'un tel enseignement :

« Nous croyons, à l'Alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'outre-mer et les élites étrangères étudient le français. Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et, en même temps, il sert » (p. VI, éd. rev. 1967, réimp. 1984)⁸.

L'impianto del *Mauger bleu*, precedente all'evoluzione audiovisiva del *Mauger rouge*, presenta ancora diversi tratti comuni ai precedenti manuali del periodo del metodo diretto, come si evince dalle illustrazioni che seguono⁹:

⁸ «In molti di questi manuali per il FLE appare la preoccupazione di tenere conto degli stessi tre obiettivi fondamentali che sono quelli dell'insegnamento scolastico delle lingue straniere in Francia (LVE). È il caso del *Mauger bleu* (Cours de langue et de civilisation françaises de G. Mauger, Hachette, 1953). Nella prefazione del primo volume (primo e secondo livello) M. Blancpain, Segretario generale dell'Alliance française, pone l'accento, come le istruzioni ufficiali vigenti, sull'importanza degli obiettivi culturali e formativi di tale insegnamento: "Noi, all'Alliance française, crediamo di sapere perché i cittadini delle Nazioni d'Oltremare e le élites straniere studiano il francese. Non è per realizzare tra di loro scambi rudimentali. Non è per rendere più comodi i loro viaggi o i loro piaceri come turisti. È innanzitutto per entrare in contatto con una delle civiltà più ricche del mondo moderno, per coltivare e migliorare la propria mente tramite lo studio di una letteratura splendida e, così, distinguersi davvero. È ugualmente per avere la chiave d'accesso a diversi continenti, e perché sanno che il francese, lingua bella, è anche lingua utile. Il francese educa, e al tempo stesso, serve» (traduzione nostra).

⁹ www.christianpuren.com.

GRAMMAIRE

Le pluriel des noms (suite)

Pluriel des noms en **al** = **aux** Un journal, des **journaux**
Un signal, des **signaux**

Mais : un bal, des **bals** ; un carnaval, des **carnavals**

Pluriel de quelques noms en **ail** = **aux** Un travail, des **travaux**
Un vitrail, des **vitraux**

Mais : un rail, des **rails** ; Un chandail, des **chandails**



Dans le train

Le **chef de gare** a donné le **signal** du **départ**. Le **mécanicien** met la locomotive **en marche**. Les wagons commencent à rouler sur les **rails**. Le train sort de la **gare**, passe sur des **ponts** (m.), sous des **tunnels** (m.) devant des **signaux** rouges et verts.

La deuxième image montre la famille Vincent dans son **compartiment**. M. Vin-

cent s'est assis sur la **banquette** de droite. Il fume sa **pipe**. Mme Vincent s'est assise* sur la banquette de gauche, en face de son mari. Elle lit des **journaux**. La petite Hélène, près de sa mère, **joue** avec sa poupée. Et Pierre? Où est-il? Il est debout dans le **couloir**.

Voici le **contrôleur** : « Vos **billets** (m.) s'il vous plaît !... **Merci**, Monsieur », et il **quitte** le compartiment.



Bientôt un **employé** passera dans le couloir avec une petite **cloche** et annoncera : « Dîner, premier **service** ! » et la famille Vincent ira dîner au wagon-restaurant.



*Verbe *s'asseoir*.

Présent : Je m'assieds, tu t'assieds, il s'assied, nous nous asseyons, vous vous asseyez, ils s'assient.

Futur : Je m'assiérai.

Passé composé : Je me suis assis... elles se sont assises.

VINGT-SEPTIÈME LEÇON

77

☆ PRONONCIATION

Les wagons commencent à rouler sur les rails [le vagō komā : sta rule syr le raj]	Je m'assieds [ʒə masje]	Nous nous asseyons [nu nuzasɛjō]	Ils s'asseyent [il sasɛ]
Les signaux [le siɔ]	Le couloir [lə kulwa:r]	Le contrôleur [lə kōtrɔlə:r]	Un employé [œnɔplwajɛ]

CONVERSATION

1. Qu'est-ce que le chef de gare a fait ? — M. Vincent ? — 7. Que fait Mme Vincent ? —
 2. Où le train passe-t-il ? — 3. Où est maintenant 8. Où est la petite Hélène ? — 9. Avec quoi
 la famille Vincent ? — 4. Qui est debout dans joue-t-elle ? — 10. Est-ce que les Vincent dîneront
 le couloir ? — 5. Qui est assis ? — 6. Que fait au wagon-restaurant ?

► EXERCICES ◀

- I) **Mettez** au pluriel : *une famille, le travail, le fils, la fille, le vitrail de l'église, un signal, un rail, le nez, le journal, le bal, le chandail, le carnaval de Nice, le bras, un bateau, l'oiseau, le chapeau.*
- II) **Conjuguez** au présent, au futur et au passé composé : *fumer la pipe, lire le journal, parler au contrôleur, être dans le compartiment.*
- III) **Conjuguez** les mêmes expressions aux mêmes temps, mais à la forme négative (exemple : *je ne fume pas la pipe, etc..., je ne fumerai pas ..., je n'ai pas fumé ...*).
- IV) **Conjuguez** au présent, au futur, au passé composé : *s'asseoir sur la banquette.*
- V) **Mettez** à la forme interrogative : a) avec *est-ce que* ; b) avec l'inversion.
ATTENTION ! Deux cas d'inversion : 1° *Il vient* : *vient-[il] ?* — 2° *M. Vincent vient* : *M. Vincent vient-[il] ?*
Elle joue avec sa poupée. — Elle est dans le compartiment. — Mme Vincent lit les journaux. — Vous voyez M. Vincent assis. — M. et Mme Vincent sont debout dans le couloir. — Nous dînerons au wagon-restaurant. — Vous irez à Paris. — Votre père ira à Paris. — Vous êtes journaliste.
- VI) **Mettez** au pluriel les noms, les verbes, les adjectifs : *Le voyageur est debout dans le couloir ; il fume sa pipe. — Je suis assis sur la banquette et je lis le journal. — La petite fille joue avec sa poupée. — Le compartiment du train est clair. — Le vitrail est rouge et bleu. — L'étudiant a un chandail gris.*



→ ON PEUT CONJUGUER AUSSI : *Je m'assois, tu t'assois, il s'assoit, nous nous assoyons, vous vous assoyez, ils s'assoient, je m'assoirai, etc.*

La costruzione del manuale è ancora lontana dalla pedagogia del documento autentico, che costituirà la parola d'ordine della manualistica di stampo comunicativo; i dialoghi sono normalmente costruiti per poter condurre l'apprendente all'inferenza delle regole grammaticali, che vengono poi rinforzate attraverso la fase di esercitazione nella seconda pagina dell'unità; il *Manger bleu* si configura come un manuale «à objectif grammatical, centré sur les contenus, fond[é] sur l'écrit» (Blanchet, 1998: 189).

L'evoluzione del *Mauger bleu*, ovvero il *Mauger rouge* (1971), segna una svolta decisa verso una metodologia SGAV, basata sull'utilizzo di documenti audiovisivi e tuttavia ancora lontana dall'approccio comunicativo che, come abbiamo visto nelle pagine precedenti, cominciava a filtrare anche in Italia, quanto meno in ambito accademico, negli anni '80, sulla scorta delle evoluzioni della linguistica, della didattica delle lingue, della pragmatica. Ricordiamo che negli anni '80 vengono pubblicati manuali come *Archipel* (J. Courtillon et S. Raillard, Didier, 1982), *La méthode Orange* (A. Reboullet, J. L. Malandain, J. Verdol, Hachette, 1978), *Sans frontières* (M. et M. Verdelhan, P. Dominique, Clé International, 1982), che tentano un superamento della filiazione dalla MAV e dal metodo diretto verso un approccio più basato sulla comunicazione autentica e meno focalizzato sull'acquisizione di una competenza formale nel codice – errore metodologico, questo, di lunga data, come sottolinea Porcher nel 1981 (citato da Puren, 1988: 251):

Sans doute est-ce en cet endroit que se rejoignent dans l'erreur les options des méthodes traditionnelles et celle des méthodes audiovisuelles, pariant toutes deux sur l'efficacité communicative de la maîtrise morphosyntaxique : faire fonctionner correctement le système engendrerait une aptitude à l'utiliser dans la communication. Cette foi en une génération spontanée (de l'écrit à la parole pour les méthodes traditionnelles, de l'oral morcelé à la parole pour les méthodes audiovisuelles) a été, dans chaque cas, aussi souvent couronnée d'échecs que de succès (Porcher, 1981: 133)¹⁰.

Sebbene l'adozione dal 1982 del manuale *Intercodes* (di ispirazione più legata alla metodologia SGAV, come il *Mauger rouge*) possa essere interpretata come una svolta, unitamente all'adozione del testo *Pratiques langagières au niveau seuil*, si noterà che le prove d'esame previste fino alla metà degli anni '80 restano fortemente centrate sulle competenze di comprensione e produzione scritta, e che l'unica prova che preveda una fase di comprensione orale, ovvero il dettato, è finalizzato essenzialmente alla verifica della competenza formale nell'espressione scritta (attraverso la valutazione della correttezza ortografica e morfosintattica).

La didattica universitaria del francese nel contesto genovese resta per concludere apparentemente ancorata, per lo meno fino alla metà degli anni '80, ad un modello di apprendimento della lingua scritta, che privilegia senza dubbio in ogni caso la competenza formale e testuale, rispetto alla competenza comunicativa dell'uso corrente, ai fini dell'introduzione alla lettura del testo letterario; non entreremo qui nel dettaglio della prevalenza quasi assoluta della norma dello standard nell'insegnamento accademico fino ad anni molto recenti (sia per quanto riguarda la variazione diastratica o diafasica, sia per quanto riguarda la variazione diatopica, solo parzialmente affrontata all'interno dei corsi allora esistenti di *Littérature francofone* ad esempio), aspetto che comunque non va dimenticato per un'analisi esaustiva del contesto.

¹⁰ «È probabilmente in questo punto che si riuniscono nell'errore le opzioni dei metodi tradizionali e di quelli audiovisivi, scommettendo entrambi sull'efficacia comunicativa della competenza morfosintattica: far funzionare correttamente il sistema genererebbe un'attitudine ad utilizzarlo nella comunicazione. Questa fede in una generazione spontanea (dallo scritto alla parola per i metodi tradizionali, dall'orale frammentario alla parola per i metodi audiovisivi) ha prodotto, in ogni caso, tanti fallimenti quanti successi» (traduzione nostra).

4. TRENT'ANNI DOPO

Poco più di trent'anni ci separano dall'uso del *Mauger bleu*, ma i corsi di lingua francese attualmente impartiti presso il Dipartimento di Lingue e culture moderne (che ha sostituito dal 2012 la precedente Facoltà di Lingue e letterature straniere) sono stati completamente rimodellati dalla Riforma e dal conseguente lavoro di riassetto dei percorsi formativi universitari. Non è nostra intenzione qui ripercorrere nel dettaglio questa evoluzione, che esula dai limiti di questo studio (evoluzione per la quale rinviamo al volume curato nel 2004 da Sergio Cigada ed Enrica Galazzi); ci limiteremo a porre l'accento su alcuni parametri significativi al fine di misurare la distanza metodologica, ma anche contestuale, che separa gli anni '80 dal decennio 2010 che sta per terminare. Innanzitutto, l'aumento in alcuni casi vertiginoso degli studenti nei corsi di studio in Lingue, e il conseguente aumento degli studenti principianti (in media almeno una cinquantina all'inizio del primo anno su un totale medio di 220 matricole francesiste nelle coorti dell'ultimo decennio); più evidente ed importante, la divisione in attività formative e settori scientifico disciplinari ben distinti per gli insegnamenti di *Letteratura e cultura* e quelli di *Lingua e traduzione*, cui sono ormai da quasi un ventennio annesse le esercitazioni linguistiche¹¹, con conseguente divaricazione crescente tra le due componenti della formazione; infine, la rivoluzione copernicana portata dall'avvento del QCER, che segna la fine dell'approccio formale a profitto di una didattica delle lingue vive, praticate in un contesto socialmente e culturalmente significativo, in una prospettiva orientata all'azione in situazione autentica.

Le esercitazioni linguistiche sul triennio dell'attuale Corso di Studi in Lingue e culture moderne dell'Ateneo genovese prevedono ormai moduli di approfondimento delle competenze di comprensione e produzione scritta e orale, di approfondimento morfosintattico contestualizzato, di interazione orale attraverso l'analisi di documenti autentici o simulazioni di situazioni della vita quotidiana:

	Bibliografia per i corsi di dottorato triennalisti	Tipologia delle prove d'esame
2017-2018	<p><i>Manuel de français – Corso di lingua francese</i> di Françoise Bidaud, Marie-Christine Grange et Jean-Pierre Seghi, Hoepli, 2012.</p> <p><i>La Grammaire expliquée du français (niveau intermédiaire)</i> de Sylvie Poisson-Quinton, Reine Mimran et Michèle Mahéo-Le Coadic, CLE International, 2002. + <i>Les Exercices (niveau intermédiaire)</i> des mêmes auteurs et de la même édition.</p>	<p>I anno: questionario morfosintattico, prove di comprensione orale su documenti autentici (livello B1 del CEFR)</p> <p>II anno: composizione libera (titolo del modulo: <i>pragmatique et grammaire en contexte</i>); comprensione orale (livello B2 del CEFR)</p> <p>III anno: riassunto e composizione libera su argomenti di attualità; exposé oral su argomenti di attualità (livello C1 del CEFR)</p>

¹¹ Con gradi più o meno alti di interazione metodologica nella programmazione, essendo spesso le esercitazioni linguistiche impartite all'interno del CLA e i moduli teorici dispensati invece all'interno dei corsi di studio.

L'utilizzo di un manuale è sentito come necessità primaria per le esercitazioni, in particolare nei primi due anni del primo livello. Negli ultimi vent'anni, sono stati adottati manuali per il FLE concepiti per un pubblico universitario¹², anche in un'ottica contrastiva, ma sempre con un approccio metodologico comunicativo (seppur sempre privilegiando il francese "standard"). Tale evoluzione ha permesso agli studenti di acquisire competenze comunicative più appropriate rispetto ai contesti quotidiani di comunicazione reale, in linea con i progetti formativi delle lauree triennali.

Parallelamente all'evoluzione degli obiettivi formativi e dei risultati attesi per gli insegnamenti di lettorato, la nascita e il consolidamento dei moduli teorici di *Lingua* e *Lingua e traduzione* hanno favorito una tendenza sempre più marcata verso l'approfondimento delle dinamiche linguistiche, comunicative e pragmatiche collegate all'uso della lingua viva, in contesti di comunicazione concreti e reali. All'interno dei Corsi di studio in Lingue attualmente erogati dal Dipartimento di Lingue e culture moderne dell'Università di Genova, tali moduli si focalizzano su discipline diverse della linguistica contemporanea (*fonologia e morfologia* per il programma del I anno, *lessicologia e sintassi* per il II anno, *pragmatica e sociolinguistica* per il III anno), tutte comunque fondate su *corpora* testuali di testi autentici costantemente aggiornati, in prevalenza supporti orali o multimediali (film, canzoni), con un'attenzione particolare per la variazione diatopica e diafasica.

L'inevitabile evoluzione di metodi e strumenti verso una comunicazione sempre più quotidiana può quindi essere complessivamente interpretata come un adeguamento – efficace ai fini dell'apprendimento linguistico – ad un modello di lingua culturalmente e contestualmente situato, in linea con le tendenze delle discipline della linguistica durante gli ultimi decenni, nonché con le necessità dei discenti, sempre più immersi in un mondo di comunicazione globale e immediata. Questa stessa evoluzione ha tuttavia prodotto negli ultimi decenni successivi alla Riforma uno scollamento sempre più ampio tra l'insegnamento della lingua straniera e l'insegnamento delle letterature che a questa lingua fanno riferimento. Sempre meno frequente è l'utilizzo del testo letterario nell'ambito delle esercitazioni linguistiche e delle prove di esame; il numero di crediti riservato alla letteratura appare in calo progressivo nei nuovi ordinamenti in cui le discipline di contorno hanno acquisito un peso sempre maggiore. Il che ci porta ad una riflessione finale, sulla falsariga dell'antico adagio per cui il meglio rischia di essere... nemico del bene.

Se negli anni '80 appariva infatti in qualche misura ormai anacronistico l'utilizzo di manuali quali il *Manger bleu* o di estratti dal *Contrat social* di Rousseau per le prove sommative delle esercitazioni linguistiche, e se fu salutato come un progresso coerente con i tempi l'avvento di insegnamenti teorici di Lingua, di Linguistica, di Lingue di specialità, in un'ottica di adeguamento ai bisogni dei discenti, non si può oggi ignorare la distanza crescente degli studenti, del primo livello in particolare, dal testo letterario e dal sostrato linguistico e culturale che tale tipologia di testo sottende, distanza ulteriormente accresciuta dall'evoluzione del profilo degli studenti in ingresso, che provengono ormai in prevalenza da istituti tecnici o da licei in cui lo studio della letteratura occupa uno spazio marginale. Tale distanza, in mancanza di una programmazione attenta e

¹² Dal 2002 il *Cours de la Sorbonne, Langue et civilisation françaises* (Clé International), dal 2012 il *Manuel de français - Corso di lingua francese* di Françoise Bidaud (Hoepli).

consapevole, rischia di produrre negli anni a venire un effetto progressivo e irreversibile di impoverimento delle conoscenze linguistiche e culturali che ancora formano il nucleo fondamentale della figura del laureato in Lingue e che, unitamente a solide competenze comunicative in contesti diversi ed attuali, appaiono comunque a nostro avviso imprescindibili.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2012), “Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica”, in *ELLE*, 1, 2, pp. 241-266.
- Balboni P. E. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, UTET, Torino.
- Blanchet Ph. (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Peeters, Louvain-La-Neuve
- Bosisio C. (a cura di) (2011), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Mondadori education, Milano.
- Bosisio C., Cambiaghi B. (2015), “Enseigner et apprendre les langues : un regard épistémologique”, in *Repères DoRiF* n. 7 - *Des médias à l'éducation comparée : les diagonales de Louis Porcher*.
http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=216.
- Cambiaghi B. (2001), “La « didattica delle lingue moderne » en Italie”, in *Ela. Études de Linguistique appliquée* 3, 123-124, pp. 419-424.
- Cigada S., Galazzi E. (a cura di) (2004), *L'insegnamento del francese nell'università italiana*, La Scuola, Brescia.
- Ferreri S. (a cura di) (2014), *Le lingue nelle Facoltà di lingue tra ricerca e didattica*, Edizioni Sette Città (e-book), Viterbo.
- Lubello S. (2016), *Manuale di linguistica italiana*, De Gruyter, Berlin (e-book).
- Mauger G., Bruézière M. (1971), *Le français et la vie 1 (« Manger rouge »)*, Hachette, Paris.
- Mauger G. 1984 [1953], *Cours de langue et de civilisation françaises, 1er et 2e degrés (« Manger bleu »)*, Hachette, Paris.
- Puren C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE international, Paris. Édition numérisée au format pdf :décembre 2012, © Christian Puren: www.christianpuren.com.
- Porcher L. (1981), “Les chemins de la liberté”, in *Études de Linguistique Appliquée*, 41, pp. 128-135.
- Riquois E. (2010) “Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE”, in *Education - Formation*, pp.129-142.