

## **LA PROVA D'ESAME ORALE DI LINGUA E LETTERATURA ITALIANA NEI PERCORSI ESABAC DELLA SCUOLA FRANCESE. UNA PROPOSTA PER MIGLIORARE LE STRATEGIE DI COMPrensIONE DEI TESTI LETTERARI**

di Elena Perrello

### **ABSTRACT**

*Il presente contributo intende fornire una proposta di metodo per migliorare le strategie di comprensione dei testi letterari degli studenti di italiano delle sezioni EsaBac francesi. Le attività suggerite (analisi del paratesto, analisi delle immagini, ricerca delle parole-chiave e dei campi semantici, organizzazione delle idee), elaborate sulla base di un vero e proprio modello d'esame orale, hanno inoltre lo scopo di far maturare negli allievi una certa consapevolezza metacognitiva, spingendoli a riflettere sulle proprie strategie, in modo da poterle poi trasferire, potenzialmente, a qualsiasi testo letterario, anche quelli delle prove scritte. Nonostante tale proposta sia stata pensata in particolare come supporto ai docenti e agli assistenti di lingua che operano nelle sezioni EsaBac, essa può costituire uno spunto metodologico anche per tutti quegli insegnanti di lingua italiana LS e L2 che intendono proporre ai propri studenti la lettura di brani letterari.*

### **1. LA LETTERATURA ITALIANA IN CLASSE ESABAC. QUALI SONO LE DIFFICOLTÀ PER IL DOCENTE?**

L'EsaBac, istituito a seguito di un accordo bilaterale tra Italia e Francia, rappresenta un percorso di studi specifico per l'approfondimento delle competenze in lingua italiana e francese e permette, attraverso il superamento di un unico esame, il conseguimento di un doppio diploma riconosciuto in entrambi i Paesi. La sigla EsaBac, infatti, viene dalla congiunzione dei termini "Esa", che sta per "Esame di Stato" e "Bac", abbreviazione di *Baccalauréat*. In Francia l'EsaBac prevede uno studio intensivo della lingua e della letteratura italiana tale da permettere agli studenti di raggiungere un livello di competenza linguistica in italiano pari almeno al B2 del QCER e le prove da superare alla fine del percorso consistono, tra le altre, in un orale e uno scritto di letteratura

italiana e una prova scritta di storia e geografia in italiano. Gli studenti sono infatti tenuti a frequentare 4 ore settimanali di italiano e 3 ore settimanali di storia e geografia in lingua, oltre a prendere parte a scambi linguistici con scuole italiane.

Le difficoltà di un insegnante che si trova a lavorare in questo contesto sono evidenti poiché le linee guida stabilite dal *Ministère de l'Éducation Nationale* per la sezione EsaBac **sono piuttosto generali**. Spetta al docente organizzare il lavoro, selezionare gli autori da studiare e capire quali strategie adottare per preparare gli studenti all'esame poiché nessun libro e nessuna linea guida vengono offerti a sostegno della didattica. Si rivela dunque necessario, per il docente, riflettere in maniera quanto più mirata possibile su **come presentare questi autori e queste opere ad un pubblico di studenti che studiano la lingua come LS e come facilitare il lavoro di comprensione dei testi**.

Chi scrive crede fermamente che per un risultato soddisfacente alle prove di esame non sia sufficiente lavorare solo attraverso uno studio disciplinare poiché non sempre gli argomenti estratti in sede di esame corrispondono a quelli affrontati in classe. Le prove sono infatti predisposte da docenti esterni, con il risultato che i temi possono risultare decisamente lontani da quelli studiati durante il triennio del liceo e presentare una struttura complicata che può mettere in difficoltà i candidati. Anche nei casi di studenti più brillanti, un vuoto di memoria a causa dello stress da esame e del filtro affettivo che improvvisamente si innesca è sempre, purtroppo, dietro l'angolo. Proprio per questi motivi è invece fondamentale lavorare su una serie di strategie trasversali che rendano i candidati quanto più fiduciosi possibile dei propri mezzi.

La proposta di metodo qui presentata, sperimentata in un contesto di ricerca-azione, è stata elaborata come supporto alla preparazione alla parte orale dell'esame di lingua e letteratura italiana e modellata sui bisogni specifici di una classe di *Terminale* EsaBac (corrispondente all'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado), composta da 8 studentesse tra i diciassette e i diciannove anni di lingua madre francese (fatta eccezione per una ragazza che parla l'arabo come prima lingua ma vive ormai da diversi anni in Francia) del *Lycée de l'Harteloire* di Brest, in Francia, nell'anno scolastico 2015-16.

## **2. IL TESTO LETTERARIO IN CONTESTI DI LS: QUALCHE CONSIDERAZIONE PRELIMINARE**

Prima di passare alla parte operativa, è necessario fare alcune premesse relative all'utilizzo del testo letterario in contesti di LS. Come è noto, spesso negli studenti di lingua, e non solo, esso crea una sorta di inibizione, come un'impressione di doversi confrontare con qualcosa di importante e complicato che merita un'attenzione particolare rispetto a un qualsiasi altro testo. Il testo

letterario si presenta infatti come un documento fitto di ostacoli stilistici, linguistici e semantici, i cui significati sono difficili da cogliere e da trattenere nella memoria. Nonostante le molteplici difficoltà, è utile ricordare che il testo letterario è un contenitore di inestimabile valore in quanto, oltre a veicolare la cultura e i valori del Paese di cui si apprende la lingua, fornisce un supporto molto importante nell'insegnamento linguistico laddove ci sia la possibilità di poter scegliere testi consoni al livello di competenza degli apprendenti e/o alle situazioni comunicative studiate. Esso, in definitiva, permette un apprendimento che si snoda in due direzioni: da una parte la lingua, dall'altra la cultura. In contesti di LS, e ancor più in contesti scolastici e accademici, questo si rivela essere un tassello fondamentale nell'educazione, in quanto permette di far sviluppare il senso critico dello studente, oltre che, ovviamente, la sua competenza linguistica.

Dello stesso avviso, del resto, è anche Magnani (2009:109), che sostiene:

Il testo letterario è testo ricco, può essere semplice o complesso a seconda della scelta effettuata, e sempre e comunque veicola contenuti copiosi in termini di *humanitas*, cosa che invece i testi suoi antagonisti non fanno. La letteratura inoltre offre una straordinaria varietà di testi risultando così applicabile a più contesti didattici, può collocarsi al di fuori del tempo e rivelarsi perciò sempre attuale, o riconoscersi in un preciso momento storico. Soprattutto però il testo letterario è testo autentico, reale e vivo al tempo stesso; prova di tale vitalità è il fatto che esso sia sempre interpretabile in funzione del soggetto lettore che, assimilandolo, ne coglie il significato grazie ad un importantissimo processo: la rielaborazione personale. Rielaborazione personale che è possibile effettuare anche in presenza di testi letterari semplici e non necessariamente complessi, come invece si potrebbe credere. Grazie a ciò la letteratura, mai banale nei suoi contenuti e nei suoi aspetti, favorisce gli aspetti motivazionali, provocando nel discente reazioni che conducono ad una maggiore produzione in termini di output linguistico. L'insegnamento linguistico, disciplina umanitaria per natura, ha quindi il dovere di recuperare quella straordinaria fonte di *humanitas* che è il testo letterario, anche nelle sue forme più semplici, e di renderlo protagonista, mediante le opportune strategie volte al conseguimento degli specifici obiettivi, del proprio percorso didattico.

## 2.2 LO STUDIO DEI TESTI LETTERARI NELLA SCUOLA FRANCESE

L'ultima breve considerazione preliminare riguarda lo stato dello studio della letteratura nel mondo scolastico francese e, in particolare, le due tendenze generali che riguardano il metodo di analisi dei testi: ci si allontana dallo studio cronologico della letteratura, a cui si preferisce un approccio tematico e, congiuntamente, si opera in un'ottica di parcellizzazione e smontamento del testo.

Sappiamo che molto spesso in didattica della letteratura, in particolare in lingua straniera, viene privilegiato l'approccio tematico contrariamente alla "vecchia scuola", che privilegia un approccio cronologico. Si strutturano, dunque, Unità Didattiche costruite intorno ad un argomento specifico, in modo da attivare i meccanismi di motivazione e interesse allo studio del testo. Nonostante l'approccio tematico si riveli importante, in quanto riesce a toccare da vicino le corde dell'interesse e della motivazione, stimolando il bisogno umano ed esistenziale di letteratura, mi preme ricordare come sia necessario non sottovalutare l'utilità della contestualizzazione storico-letteraria del testo. Quest'ultima, infatti, oltre a permettere una visione d'insieme dell'opera letteraria e/o dell'autore che si studia, aiuta a mettere in relazione l'autore e l'opera con altri autori ed altre opere, favorendo la creazione di connessioni e rimandi. Studiare il contesto storico-letterario di un testo e un autore significa anche dotare gli studenti di una serie di competenze e strumenti trasversali e capire, ad esempio, perché in un dato periodo si scrive di un certo argomento o viene privilegiata una data forma rispetto ad un'altra, qual è la relazione tra contenuto del testo e periodo storico, cosa hanno in comune gli autori di una data corrente letteraria.

Nel contesto degli studi letterari francesi, invece, come si è detto, si privilegia la parcellizzazione del testo e la sua analisi puntuale – processo, questo, che tende a mettere da parte il valore storico del testo e, di conseguenza, la percezione della sua utilità nel mondo di oggi. Per approfondire questo argomento si consiglia la lettura di Todorov (2007), diventato ormai un piccolo classico in Francia nel *mare magnum* degli studi dedicati alla didattica della letteratura e al ruolo della letteratura nell'insegnamento. Nel saggio, l'autore illustra le derive degli studi letterari in Francia (in particolar modo nel mondo universitario, strettamente legato a quello scolastico) che negli ultimi anni tendono a concentrarsi sull'analisi e lo studio degli strumenti stessi di cui si serve la letteratura a discapito della riflessione sui contenuti.

Sullo stesso argomento, ripreso poi da Citton, che illustra il pensiero di Todorov e ci ricorda come negli ambienti accademici spesso ci si dimentica del fatto che i testi abbiano un contenuto, interviene Caon, che pone l'accento sull'importanza della competenze storiche e culturali come elementi che caratterizzano la competenza letteraria rispetto a quella comunicativa (2013: 283):

si tratta di due competenze autonome che, come abbiamo fatto per quelle comunicative, vengono fuse per semplificare un diagramma complesso: leggere un testo italiano o inglese del 1600 senza saperlo contestualizzare nell'Italia frammentata e decadente o nell'Inghilterra potente e ricca significa non poter comprendere fino in fondo quel testo letterario. Nella scuola italiana degli anni ottanta e novanta, soprattutto per ciò che riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, si registrò un fortissimo impatto della critica strutturalista e formalista per cui molti testi venivano presentati agli studenti solo per farne analisi testuali, strutturali, senza alcuna contestualizzazione. Se il diagramma su cui stiamo

lavorando è vero, allora quelle esperienze non riguardavano l'educazione letteraria ma solo l'educazione linguistica focalizzata sulla varietà di lingua letteraria.

Nell'ambito della ricerca-azione condotta nel *Lycée de l'Harteloire*, queste considerazioni sono emerse soltanto alla fine, attraverso l'analisi dei dati effettuata con l'osservatrice esterna, la professoressa Filomena Tino dell'*Université de Bretagne Occidentale*. Il gruppo classe con cui si è lavorato mostrava in effetti una scarsa familiarità con alcune attività proposte, quali l'analisi degli elementi paratestuali, che obbliga a mettere in relazione testo e contesto, e quella sull'organizzazione delle idee, che spinge a considerare il testo nel suo insieme. Si ritiene dunque fondamentale lavorare con gli studenti EsaBac a livello metacognitivo e abituarli a riflettere sulle proprie strategie già dai primi anni di studio dei testi letterari, per avere il tempo necessario di far assimilare quelle nuove, riadattarle, farle proprie, anche modellandole, se necessario.

Fare diventare, ora, queste considerazioni premessa, significa da un lato avvalorare le considerazioni sulla necessità di trovare altre forme metodologiche da proporre in classe e, dall'altro, giustifica il ricorso alle attività che vengono proposte in questo articolo.

### **3. LA PROVA D'ESAME ORALE DI LINGUA E LETTERATURA ITALIANA ESABAC**

Il documento su cui si basa la prova orale EsaBac di lingua e letteratura italiana nei licei francesi consta di circa tre o quattro testi letterari, accompagnati da un documento iconografico (ad esempio un dipinto, la foto di una statua o un manifesto) e da una tematica-guida che ne riprende i contenuti. Il candidato ha a disposizione 20 minuti per preparare un discorso relativo al tema dato, facendo riferimento, se possibile, ai testi e alle immagini. Seguono 10 minuti di monologo e 10 minuti di interazione con l'esaminatore, le cui domande faranno riferimento all'esposizione del candidato e al programma di letteratura dal 1850 a oggi. Lo studente, nel corso della prova, può comunque fare riferimento a tutto il programma di storia o letteratura studiato nel corso dei tre anni di liceo, fermo restando il legame della propria presentazione con la tematica data.

Di seguito si illustra una prova di esame realizzata dalla professoressa Nolwenn Berder-Floc'h del *Lycée de l'Harteloire*. Nella sua struttura è possibile intravedere quello che Spera (2011: 376-377) definisce "modello dell'unità tematica", intesa come

analisi di opere appartenenti a epoche e contesti anche molto distanti fra loro purché i testi selezionati presentino come argomento principale la medesima tematica, seppur diversamente declinata.

Il tipo di documenti presenti nella prova d'esame è ad assoluta discrezione del docente che la realizza ma è buona norma non inserire esclusivamente testi poetici in quanto questa scelta potrebbe rischiare di penalizzare i candidati. Di solito si sceglie di inserire almeno un testo in prosa tra i documenti letterari, mentre per quanto riguarda l'immagine essa rappresenta di preferenza un dipinto o una foto d'epoca. Andando nel dettaglio della prova in oggetto, si vedrà che il documento è composto da una *problématique*, un breve testo in prosa tratto dalle *Lettere dal carcere* di Gramsci, la poesia *Veglia* di Ungaretti, tratta dalla raccolta *Poesie di guerra*, e, come immagine, il dipinto *I martiri di piazzale Loreto* di Aligi Sassu, che si ispira direttamente ad una foto che ritrae un gruppo di partigiani che, per rappresaglia, vengono fucilati dai nazisti. La ***problématique***, che potrebbe non essere familiare nel contesto scolastico italiano ma lo è per chi opera in quello francese, è in realtà il nodo centrale della prova. Si tratta di una domanda aperta posta al fine di stimolare una riflessione strutturata; non si presta quindi a ricevere una risposta definitiva, un "sì" o un "no", bensì un discorso argomentato. Essa si inserisce nel contesto di una *thématique* più generale e ha come obiettivo quello di riflettere sul tema da un punto di vista preciso ma che, al contempo, possa aprire altri campi di analisi e di indagine. Rispondere a una *problématique* non significa necessariamente prendere una posizione netta, quanto piuttosto dare prova di una certa maturità di riflessione, chiamando in causa gli aspetti positivi e negativi del problema dato e argomentare facendo riferimento non solo a degli esempi tratti dai documenti forniti, ma possibilmente anche al programma di letteratura dei tre anni di EsaBac. Lo studio della *problématique* dopo la lettura di un testo o di un *corpus* di testi costituisce per noi la fase della **problematizzazione del testo**. Nel nostro caso la *problématique* è rappresentata dalla domanda "**La guerra: unico modo per difendere i propri valori?**", che si inserisce nel contesto della *thématique* sulla Resistenza, studiata spesso al liceo.

## La guerra : unico modo per difendere i propri valori ?

### Documento 1

10 maggio 1928

Carissima mamma,

sto per partire per Roma. Oramai è certo. Questa lettera mi è stata data appunto per annunciarti il trasloco. Perciò scrivimi a Roma d'ora innanzi e finché io non ti abbia avvertito di un trasloco.

Ieri ho ricevuto un'assicurata di Carlo del 5 maggio. Mi scrive che mi manderà la tua fotografia: sarò molto contento. A quest'ora ti deve essere giunta la fotografia di Delio che ti ho spedito una decina di giorni fa, raccomandata.

Carissima mamma, non ti vorrei ripetere ciò che ti ho scritto per rassicurarti sulle mie condizioni fisiche e morali. Vorrei, per essere tranquillo, che tu non ti spaventassi o ti turbassi troppo qualunque condanna siano per darmi. Che tu comprendessi bene, anche col sentimento, che io sono un detenuto politico e sarò condannato politico, che non ho e non avrò mai da vergognarmi di questa situazione. Che, in fondo, la detenzione e la condanna le ho volute io stesso, in certo modo, perché non ho mai voluto mutare le mie opinioni, per le quali sarei disposto a dare la vita e non solo a stare in prigione. Che perciò io non posso che essere tranquillo e contento di me stesso. Cara mamma, vorrei proprio abbracciarti stretta stretta perché sentissi quanto ti voglio bene e come vorrei consolarti di questo dispiacere che ti ho dato: ma non potevo fare diversamente. La vita è così, molto dura, e i figli qualche volta devono dare dei grandi dolori alle loro mamme, se vogliono conservare il loro onore e la loro dignità di uomini.

Ti abbraccio teneramente.

Nino

*Lettere dal carcere*, Antonio Gramsci, 1947

### Documento 2

VEGLIA

Cima Quattro il 23 dicembre 1915

Un'intera nottata  
Buttato vicino  
A un compagno  
Massacrato  
Con la bocca  
Digriagnata  
Volta al plenilunio  
Con la congestione  
Delle sue mani  
Penetrata  
Nel mio silenzio  
Ho scritto  
Lettere piene d'amore

Non sono mai stato  
Tanto  
Attaccato alla vita.

*Poesie di guerra*, Giuseppe Ungaretti

### Documento 3



*I martiri di Piazzale Loreto*, Aligi Sassu, 1944

**Fig. 1 La guerra: unico modo per difendere i propri valori? (prova di esame realizzata dalla professoressa Nolwenn Berder-Floc'h del Lycée de l'Harteloire di Brest)**

#### **4. MIGLIORARE LE STRATEGIE DI COMPrensIONE DEI TESTI LETTERARI IN PREPARAZIONE ALL'ESAME ORALE DI LINGUA E LETTERATURA ITALIANA ESABAC: UNA PROPOSTA DI METODO**

Tramite l'analisi degli appunti si è potuto notare che molte studentesse, anche quelle che dimostravano di avere buone capacità nel momento dell'espressione orale, avevano bisogno di mettere interamente per iscritto il testo dell'esposizione e non si limitavano a prendere delle veloci annotazioni.

Una buona parte sembrava essere consapevole dell'importanza di sottolineare le parole-chiave e di analizzare gli elementi del paratesto, ma nella pratica questo si realizzava senza un modello di riferimento e in maniera piuttosto disordinata.

La totalità della classe, inoltre, tendeva a passare maggior tempo a cercare di stendere una presentazione strutturata, e spesso incompleta per via del poco tempo, piuttosto che attuare delle strategie per analizzare il testo in maniera efficace e veloce.

Si è osservato che una migliore *performance* orale sembrava essere strettamente legata, nelle ragazze che ne facevano prova, alla capacità di adottare, almeno in parte, delle buone **strategie metacognitive**. Il problema dell'adozione di strategie efficaci è emerso anche tramite la somministrazione di questionari e attraverso riflessioni condivise, momento chiave della didattica metacognitiva. Le studentesse, ovviamente in misura diversa, sostenevano di leggere il testo fino alla fine nonostante parti di difficile comprensione, procedevano alla sottolineatura delle parole-chiave, facevano attenzione agli elementi del paratesto e alle immagini, così come all'impaginazione, al fine di cercare il senso generale dei vari paragrafi, ma queste strategie venivano adottate solo in linea teorica e disordinata, spesso senza un vero piano d'azione. L'osservazione delle varie parti del documento (di cosa è composto, l'impaginazione), infatti, veniva spesso effettuata solo in un secondo momento, dopo la lettura dei testi, mentre gli elementi del paratesto e le immagini venivano spesso relegati ad un'analisi finale e non utilizzati come strumenti per effettuare ipotesi.

Si è dunque pensato di realizzare e inserire progressivamente delle attività, che inserisco in allegato, che rendessero possibile la comprensione del metodo di analisi delle diverse parti di un testo e che potessero porsi come modello per l'analisi dei testi letterari, rispettando per quanto possibile le varie fasi, dal globale all'analitico. La scelta di procedere in questo modo è stata dettata dal fatto che (Spagnesi 2011:370).

l'input testuale [...] viene interpretato prima in modalità globale in relazione al suo contesto e alle sue caratteristiche di genere, quindi viene rivisitato in modalità più analitica con lo scopo di individuare ed esercitare alcuni suoi contenuti linguistici interni (le scelte socioculturali, creative, testuali, comunicative, lessicali e morfosintattiche presenti nel testo); per giungere a una fase conclusiva, in modalità

finalmente sia globale che più analitica, di verifica e rielaborazione delle nuove conoscenze e informazioni apprese, fase che dovrebbe portare gli apprendenti ad acquisire i nuovi dati appresi, attraverso esperienze comunicative in ambienti non didattici.

Come leggiamo in Torresan (2007:14) le principali strategie di comprensione (lettura e ascolto) sono le seguenti:

- attivare le conoscenze pregresse (attraverso un *brainstorming*, per esempio, o una serie di domande, del tipo "che cosa so già di quest'argomento?", "che cosa mi aspetto di sapere?")
- fare anticipazioni sulla base di macrosegnali (foto, didascalie, tipo di formattazione)
- leggere in maniera globale, al fine di rilevare le idee fondamentali;
- leggere in maniera selettiva, al fine di ricavare informazioni specifiche;
- fare inferenze (sulle intenzioni dello scrittore, per esempio) o integrazioni (annotare esempi, applicazioni personali, confrontare con quanto già si sa dell'argomento);
- problematizzare il testo (farsi domande su quello che si legge e ravvisare eventuali contraddizioni e incongruenze);
- rileggere o riascoltare (con un'attenzione sempre più mirata ai dettagli)
- individuare e gerarchizzare le idee principali;
- prendere appunti

Dovendo adattare questo quadro per un'utenza straniera, le attività proposte si baseranno sui quattro nodi principali del processo di comprensione del testo letterario, ovvero:

1) **analisi del paratesto** e...

2) **...analisi delle immagini**: per attivare le conoscenze pregresse e fare anticipazioni sul testo;

3) **ricerca delle parole-chiave e dei campi semantici** come strategie di lettura (dapprima globale e poi sempre più selettiva) e confronto con la *problématique* data, che fornisce dunque lo spunto per problematizzare il testo;

4) **organizzare le idee e prendere appunti**

Attraverso le prime due attività, quindi quella relativa al paratesto e quella relativa alle immagini, si cerca di porre l'accento sull'importanza della formulazione delle ipotesi a partire da tutti quegli elementi extra-testuali che spesso vengono, quando non direttamente abbandonati, analizzati in un secondo momento. Nella terza fase si entra nel vivo dell'analisi del documento testuale, mentre la quarta permette di fare il punto della situazione sui documenti analizzati, trovandone i punti in comune e i legami, in uno schema

che possa essere di veloce realizzazione. Buona prassi è quella di intervallare le attività con **fasi di discussione e correzione in plenum**, di **confronto e riflessione condivisa**. Questa è una fase centrale della didattica metacognitiva in quanto (Andrich 2015: 19-20) "il ruolo dell'insegnante metacognitivo è proprio quello di fermarsi e far riflettere, di chiedere sempre il perché delle risposte date, delle strategie utilizzate e delle attività cognitive appena svolte e di farle rendere consce". In un'ottica di metacognizione e sapere condiviso, infatti, il confronto tra pari riveste un ruolo centrale. Citare ancora una volta Andrich (2015: 22) mi sembra essere la maniera più esaustiva per esplicitare e giustificare questo lavoro:

Appare sempre più verosimile che la metacognizione non si impari quindi da soli, ma dal confronto e dalla discussione con gli altri, in quella zona di sviluppo prossimale tanto cara a Vygotskij (1990): "Oggi si impara a fare insieme e domani si è in grado di fare da soli". Per promuovere l'apprendimento mediato dai pari è auspicabile che si cerchi di sfruttare il più possibile occasioni di lavoro cooperativo [...], attraverso la discussione, la condivisione e lo scambio di pensieri, riflessioni, spiegazioni e strategie e il confronto collettivo

Lo scopo della didattica metacognitiva, che emerge spesso tra le pagine di questo articolo, è l'**autoregolazione**, ovvero (Torresan 2007: 24) "la capacità dello studente di appropriarsi di strategie, da applicare con flessibilità e giudizio, secondo un grado crescente di indipendenza e verso traguardi in cui, man mano che le strategie collaudate e giudicate efficaci vengono automatizzate, avviene la messa in opera e il monitoraggio di strategie nuove".

#### **4.1 L'ANALISI DEL PARATESTO (Allegato 1)**

Passando alla parte operativa, il primo passo è far conoscere agli studenti il valore dell'analisi del paratesto. L'attività proposta di seguito, divisa in due fasi, si basa sugli elementi paratestuali del romanzo "La storia" di Elsa Morante.

##### **Prima fase**

L'obiettivo della prima fase è quello di formulare delle ipotesi a partire dagli elementi che compongono il paratesto. In un primo momento viene chiarito il significato e la funzione di tali elementi e vengono mostrati degli esempi, nel nostro caso il titolo, il sottotitolo, le copertine, l'esergo e la dedica, dopodiché essi vengono analizzati insieme alla classe. Si chiederà agli apprendenti di osservarli bene e, a partire da essi, **fare ipotesi** su alcuni elementi del romanzo, nel nostro caso i personaggi, l'epoca, i luoghi, l'argomento e i fatti principali. È importante in questa fase lasciare agli studenti la possibilità di lavorare come preferiscono, da soli, a coppie o in gruppo.

In un secondo momento le varie ipotesi vengono discusse attraverso un

confronto *in plenum* per verificare, tra le altre cose, quali di queste vengono condivise dalla maggior parte degli studenti. Nel nostro caso la ragazze, pur non conoscendo il romanzo, sono riuscite ad individuare molti elementi importanti: per quanto riguarda i personaggi principali sono stati individuati la mamma ed il bambino, come epoca è stata ipotizzata la Prima o la Seconda Guerra Mondiale, come luoghi sono stati ipotizzati una casa distrutta, Roma o, più in generale, l'Italia durante la guerra, come argomento del romanzo la storia di una famiglia durante la guerra, e come fatti principali sono stati individuati i bombardamenti, la fuga di una famiglia dalla guerra e la morte del bambino.

### **Seconda fase**

L'obiettivo della seconda fase è quello di **verificare**, assieme agli studenti, le ipotesi formulate nella prima parte attraverso la lettura della trama del testo e di due recensioni del romanzo. L'attività prosegue attraverso un confronto *in plenum* e la discussione sull'importanza della formulazione di ipotesi a partire dagli elementi paratestuali.

Al termine dell'attività è fondamentale prevedere un momento di discussione per ribadire l'importanza degli elementi del paratesto, a cui spesso non viene data la giusta importanza, per formulare ipotesi sul contenuto del testo stesso. Nei documenti che compongono la prova orale dell'esame di Stato troviamo sempre, infatti, diversi elementi paratestuali, come ad esempio l'indicazione dell'**autore**, che ci permette di contestualizzare l'opera nel suo ambiente letterario o di effettuare legami con opere già studiate, la **data**, che ci consente di capire in che periodo della storia d'Italia ci troviamo, oltre al **titolo** e, spesso, alcune **citazioni** poste ad introduzione dei testi. Questi elementi permettono di attivare la cosiddetta *Expectancy Grammar*, ovvero (Balboni 1998: 18-19) "la capacità di prevedere che cosa può essere detto in un dato contesto e in un dato cotesto", utile a creare le migliori condizioni per una buona comprensione del testo.

È dunque fondamentale sottolineare l'importanza dell'analisi di questi elementi **prima** della lettura dei vari estratti e non dopo, come invece spesso è uso comune tra gli studenti.

## **4.2 L'ANALISI DELLE IMMAGINI (Allegato 2)**

Gli elementi visivi che accompagnano un testo scritto, come è stato possibile affrontare in parte già attraverso l'attività sul paratesto, sono di fondamentale importanza per la comprensione dei documenti. In particolare, poiché ai testi letterari della prova orale EsaBac viene affiancata sempre almeno un'immagine, è necessario far comprendere ai propri studenti in che modo utilizzare questo tipo di documento, molto spesso relegato ad un'analisi

sommatoria, sbrigativa o, comunque, effettuata in un secondo momento, solo dopo la lettura dei testi scritti. L'analisi di un'immagine trova invece il suo massimo potenziale se utilizzata come tecnica anticipatoria.

Attraverso l'attività che si propone di seguito, realizzata prendendo come testo di riferimento l'*incipit* del romanzo *Io non ho paura* di Niccolò Ammaniti, pubblicato nel 2001, e utilizzando dei fermo-immagine tratti dall'omonimo film di Gabriele Salvatores, del 2003, si intende indurre una riflessione sul ruolo centrale delle immagini e sull'analisi delle stesse come **strategia anticipatoria** per la formulazione di ipotesi sui contenuti del testo, da applicare sistematicamente. Per quanto riguarda l'esperienza di chi scrive, è stato importante far comprendere che "analizzare" le immagini è cosa ben diversa dal mero "osservare", tendenza, questa, assai comune tra gli studenti. L'attività è strutturata in diverse sezioni, che hanno l'obiettivo di guidare la riflessione e scoprire passo dopo passo il ruolo delle immagini nel processo di comprensione dei testi letterari:

- la prima sezione, rappresentata da un questionario, è realizzata sotto forma di strumento metacognitivo;
- nella seconda vengono presentate le immagini del film per la formulazione di ipotesi su elementi specifici del brano oggetto di studio (ipotesi che vanno poi inserite in un'apposita griglia);
- nella terza parte viene presentato l'*incipit* del romanzo per la conferma delle stesse;
- nella quarta si chiede di completare la medesima tabella della seconda, questa volta con gli elementi tratti dal testo. Le due griglie, quella sulle immagini e quella sugli elementi tratti dal testo, vanno poi confrontate, per riflettere sugli eventuali elementi in comune.

Andando nel dettaglio si vedrà che il **questionario**, che compone la prima parte, ha lo scopo di capire quale ruolo rivestono le immagini nell'ambito delle strategie già acquisite e permette ad ogni allievo di capire qual è il proprio punto di partenza, per confrontarlo, ad attività conclusa, con il punto di arrivo, ovvero ciò che si è imparato sull'analisi delle immagini. Si consiglia, anche in questo caso, di operare dei momenti di riflessione condivisa che permettono, da un lato, al docente, di fare il punto della situazione, dall'altro, negli studenti, una maturazione della coscienza critica e lo sviluppo della competenza metacognitiva. In questa fase è inoltre possibile verificare se gli studenti presentano delle convinzioni rispetto all'utilizzo delle immagini e, eventualmente, ribaltarle, facendo scoprire loro l'importanza di un corretto utilizzo di quest'ultime per la comprensione del testo letterario.

Dalla **seconda sezione** comincia la parte operativa, accompagnata da piccole didascalie con consigli che guidano l'attività. Si chiede alla classe di guardare bene le immagini, descriverle e fare delle ipotesi su alcuni elementi precisi, che

verranno poi inseriti nella griglia della terza pagina. In questa fase le ipotesi possono essere guidate da alcune domande dell'insegnante, ad esempio:

- 1) **I personaggi principali:** chi potrebbero essere tra quelli nelle foto? Quanti anni potrebbero avere? Da cosa lo capiamo? Quale potrebbe essere la loro relazione? Potrebbe esserci una relazione di parentela? Se sì, quale? Da cosa possiamo capirlo? Vanno d'accordo oppure no?
- 2) **I personaggi secondari:** chi potrebbero essere? Sono presenti nelle immagini o no? Quale relazione potrebbero avere con i personaggi principali?
- 3) **La stagione / l'epoca:** in che anni siamo? Ci sono degli elementi che riescono a farcelo capire (vestiti, oggetti...)? In che stagione? Da cosa possiamo capirlo? È caldo o è freddo? Ci sono elementi naturali o del paesaggio che ci riconducono ad un periodo preciso dell'anno?
- 4) **Il luogo:** dove si trovano i personaggi? In città o in mezzo alla natura? Quali sono le caratteristiche di questo ambiente? La natura è spoglia o rigogliosa? È una città o un piccolo paesino? È un luogo ricco o povero? È un ambiente molto popolato o quasi abbandonato? È il Nord o il Sud dell'Italia? Abbiamo elementi per stabilirlo?

A questo punto, dopo aver concluso la fase delle ipotesi e averle registrate nell'apposita griglia, viene somministrato il **testo** con l'incipit del romanzo. Il brano ci immerge direttamente nel bel mezzo dell'azione, nella campagna rovente di un paesino del Sud Italia in cui un gruppo di amici sta facendo una gara. L'ultimo arrivato dovrà subire una penitenza decisa dal *Teschio*, il ragazzino più autoritario del gruppo. Troviamo dunque i personaggi principali (due fratelli, Michele e Maria, di 9 e 6 anni), i personaggi secondari (gli amici, Salvatore e il *Teschio*, e gli adulti, rappresentati dalla figura della mamma dei due fratelli), l'ambientazione (1978, l'estate più calda del secolo) e il paesaggio, rappresentato da colline ricoperte di grano e piante bruciate dal caldo. Dopo aver letto il testo si procede alla compilazione di una **griglia** identica nella sue parti a quella della seconda sezione ma che andrà completata, questa volta, con gli elementi tratti dal testo stesso. Fornire due tabelle esattamente uguali permette di comparare in maniera quanto più trasparente possibile i dati registrati e di verificare in maniera rapida in che misura siano state formulate ipotesi corrette. L'**ultima parte** dell'attività è proprio dedicata al confronto tra le due tabelle, alla discussione *in plenum* sul ruolo delle immagini nella comprensione di un testo e sull'utilità di effettuare ipotesi a partire dalle immagini prima della lettura dello stesso. Come già scritto, infatti, spesso gli studenti hanno ben chiara l'importanza della relazione

tra testo scritto e immagini ma analizzano i documenti iconografici in maniera sommaria, se non direttamente dopo la lettura dei testi, senza effettuare sistematicamente delle ipotesi né raffrontare queste ultime con i contenuti dei documenti scritti.

L'attività si conclude con la somministrazione di un **questionario**, che ha un duplice obiettivo. Da un lato esso induce una riflessione sull'utilità di quanto appena studiato e, dall'altro, permette di capire se c'è stato un cambiamento rispetto alla situazione di partenza. Anche questa fase, come quella iniziale, si inserisce nell'ottica di una didattica metacognitiva volta a far accrescere, negli studenti, la consapevolezza delle proprie strategie.

#### **4.3 LA RICERCA DELLE PAROLE-CHIAVE E DEI CAMPI SEMANTICI (Allegato 3)**

Le ultime due attività, che riguardano **la ricerca delle parole-chiave e dei campi semantici** e **l'organizzazione delle idee**, vanno a completare idealmente, in forma adattata per l'utenza straniera, il quadro sulle strategie di comprensione dei testi letterari. Entrambe le attività sono state realizzate sulla base del modello di esame orale sulla guerra, già illustrato nella prima parte di questo articolo. Si consiglia di effettuare diverse simulazioni nei mesi antecedenti l'esame ufficiale, per permettere alla classe di familiarizzare con la struttura della prova e capire come approcciarsi alle varie componenti del documento.

L'obiettivo di queste due ultime attività, piuttosto lunghe, non è tanto che gli studenti riescano effettivamente a riproporre per filo e per segno la metodologia appresa, quanto che riescano a percepire l'utilità del ricercare le parole-chiave, individuare i campi semantici, trovare dei legami tra i vari documenti, sottolineare e cerchiare ciò che sembra importante. Tale esercizio, nell'ambito della ricerca-azione che ha ispirato questo contributo, si è rivelato necessario in quanto legato strettamente a tutto ciò che è stato notato in fase di ricognizione, e in particolar modo alla tendenza delle apprendenti a sottolineare intere frasi o espressioni che nulla avevano a che vedere né tra di loro né con la *problématique*. Spesso, inoltre, i testi vengono lasciati dagli studenti completamente privi di sottolineature. Sappiamo invece quanto sia importante **lavorare sul testo e visualizzare**, sottolineando, evidenziando o cerchiando – fase, questa, che ci permette di entrare nel vivo del processo di comprensione del testo.

Il percorso si apre con un piccolo richiamo al significato delle parole-chiave, intese come parole che si ricollegano ad altre e, insieme, aiutano a capire il significato del testo. Si inizia con l'invito a **leggere ed analizzare bene la *problématique*** e ad individuarne le parole importanti. Viene chiesto di riflettere su tali parole e annotare nella tabella apposta le idee scaturite dalla

riflessione. Nel caso specifico, ad esempio, sono state individuate come parole importanti "guerra", "difendere" e "valori". A fianco di "guerra" è possibile inserire alcune idee come "armi", "bombardamenti" e "lotte di potere". Questa attività ha lo scopo di far comprendere l'importanza di un'analisi approfondita della *problématique*, che spesso viene letta con superficialità, e serve a delimitarne i campi di indagine. Tale analisi dovrà essere tenuta a mente durante la lettura dei documenti, perché offre una chiave di lettura importante. Nel momento in cui si legge un testo letterario, infatti, spesso gli spunti di riflessione sono molteplici e finiscono per confondere il lettore, ancor più se parla un'altra lingua. Avere bene in mente le parole-chiave della *problématique*, inoltre, offre già una rete semantica a cui riallacciare i vari documenti.

Dopo aver delineato la rete di significato sottesa all'analisi della *problématique*, si passa all'**analisi dei documenti**. Nonostante l'analisi del documento 3 (l'immagine) sia stata inserita solo per ultima, è consigliabile, nella pratica, effettuarla all'inizio, per permettere agli studenti di sperimentare quanto già appreso nelle lezioni precedenti sull'analisi delle immagini come strategia anticipatoria. Si passa poi all'analisi del dipinto e del suo paratesto, seguendo delle domande-guida, che saranno verosimilmente le stesse per ogni documento e le cui risposte andranno poi riportate in una tabella. In questo modo si cominciano a mettere insieme le strategie affinate nelle altre lezioni.

Di seguito alcune domande che possono guidare l'analisi dei documenti e la ricerca delle parole-chiave, prima fase di questa attività, da effettuare interamente *in plenum*:

- **Autore:** chi è? Lo conosci? Ha qualche relazione con le parole e le idee individuate nella *problématique*?
- **Titolo:** come si intitola il documento? Quali sono le parole più importanti secondo te? C'è qualche parola che si può collegare alle parole-chiave della *problématique*? Se sì, quali? A cosa ti fanno pensare?
- **Anno:** in che periodo siamo? C'è qualche relazione con le parole trovate nella *problématique* e nel titolo?

Per quanto riguarda il dipinto, ad esempio, si analizzerà, oltre all'immagine stessa, il titolo *I martiri di piazzale Loreto*. Si sottolineano di seguito alcune parole che possono risultare utili a creare la rete di parole-chiave. Nel titolo la parola "martiri" si ricollega all'idea di sacrificio per la difesa di un valore, presente nella *problématique*. I martiri in questo caso sono dei partigiani, che volevano liberare l'Italia dalla dittatura fascista e quindi hanno mosso una lotta armata, sacrificando spesso le loro vite e la propria libertà. Verrà poi analizzata la data, il 1944, che ci riporta alla Seconda Guerra Mondiale, all'egemonia delle

dittature fascista e nazista e alla privazione della libertà. Come si vede, la rete di spunti di riflessione che possiamo creare è potenzialmente illimitata poiché ogni parola si ricollega ad altre e ad altre idee ancora. L'importante è **mettere in relazione i diversi nodi semantici e lessicali** ed **annotare**, di volta in volta, **le idee**.

Stesso procedimento si seguirà per i due documenti testuali, effettuando dapprima un lavoro sulle parole-chiave del paratesto, come sopra, e in seconda istanza la lettura del testo e la ricerca e sottolineatura delle parole che hanno un legame con la *problématique*. Si rivela necessario, a questo proposito, ricordare agli apprendenti che non è necessario sottolineare intere frasi o paragrafi, bensì solo quelle parole o brevi espressioni che hanno un effettivo legame semantico con la *problématique*, ogni due o tre righe. È importante che non venga colorato l'intero testo con gli evidenziatori, perché si rischia di perdere il *focus* di ciò che si sta cercando. Un testo completamente evidenziato avrebbe infatti lo stesso valore di un testo completamente bianco. Effettuare invece qualche sottolineatura qua e là, ci permette di ricostruire anche a livello visivo il significato del testo.

Una volta individuate le parole-chiave del testo, si passa ad individuare il campo semantico di queste parole. Anche in questo caso è buona prassi chiarire con i propri apprendenti il significato di "campo semantico", inteso come gruppo di parole collegate tra loro da un particolare significato. In questa fase non si opera una distinzione di metodo nell'affrontare la prosa e la poesia, sebbene chi scrive sia a conoscenza degli accorgimenti glottodidattici da adottare quando si analizzano dei componimenti poetici.

#### **4.3.1 COME PROCEDERE NELLA RICERCA DELLE PAROLE-CHIAVE E DEI CAMPI SEMANTICI? QUALCHE CONSIGLIO**

Di seguito qualche proposta per procedere nella ricerca delle parole-chiave e dei campi semantici, realizzata utilizzando i due documenti testuali della prova sulla Resistenza. Si ricorda che tale proposta vuole costituire solo un'esemplificazione e che nella realtà dei fatti, a lezione, mettendo insieme le idee di tutti gli apprendenti, la riflessione condivisa permette di arricchire di molto le caselle delle idee e dei campi semantici.

## Documento 1

10 maggio 1928

Carissima mamma,

sto per partire per Roma. Oramai è certo. Questa lettera mi è stata data appunto per annunciarti il trasloco. Perciò scrivimi a Roma d'ora innanzi e finché io non ti abbia avvertito di un trasloco.

Ieri ho ricevuto un'assicurata di Carlo del 5 maggio. Mi scrive che mi manderà la tua fotografia: sarò molto contento. A quest'ora ti deve essere giunta la fotografia di Delio che ti ho spedito una decina di giorni fa, raccomandata.

Carissima mamma, non ti vorrei ripetere ciò che ti ho scritto per rassicurarti sulle mie condizioni fisiche e morali. Vorrei, per essere tranquillo, che tu non ti spaventassi o ti turbassi troppo qualunque condanna siano per darmi. Che tu comprendessi bene, anche col sentimento, che io sono un detenuto politico e sarò condannato politico, che non ho e non avrò mai da vergognarmi di questa situazione. Che, in fondo, la detenzione e la condanna le ho volute io stesso, in certo modo, perché non ho mai voluto mutare le mie opinioni, per le quali sarei disposto a dare la vita e non solo a stare in prigione. Che perciò io non posso che essere tranquillo e contento di me stesso. Cara mamma, vorrei proprio abbracciarti stretta stretta perché sentissi quanto ti voglio bene e come vorrei consolarti di questo dispiacere che ti ho dato: ma non potevo fare diversamente. La vita è così, molto dura, e i figli qualche volta devono dare dei grandi dolori alle loro mamme, se vogliono conservare il loro onore e la loro dignità di uomini.

Ti abbraccio teneramente.

Nino

(Antonio Gramsci, *Lettere dal carcere*, 1947)

### PARATESTO

ELEMENTO PARATESTUALE	PAROLE-CHIAVE/IDEE
<b>Autore:</b> Antonio Gramsci	Uomo politico, fondatore del PCI, intellettuale.
<b>Titolo:</b> Lettere dal carcere	Corrispondenza privata o pubblica, scrivere per comunicare le proprie idee + prigione, conseguenza della difesa dei propri valori, condanna
<b>Anno:</b> 1928 (scrittura); 1947(pubblicazione)	1928: Fascismo, periodo tra le due guerre. 1947: post guerra, Seconda guerra Mondiale

**Tab. 1. La ricerca delle parole chiave nel paratesto della lettera di Gramsci  
(*Lettere dal carcere*)**

## TESTO

PAROLE-CHIAVE	CAMPI SEMANTICI
Carissima mamma, rassicurarti sulle mie condizioni; ti voglio bene; dispiacere che ti ho dato	Affetti verso la famiglia, sentimenti
Condanna; sono detenuto politico; sarò condannato politico; dare la vita	Prigione e condanna
Non avrò mai da vergognarmi; le ho volute io stesso; non ho mai voluto mutare le mie opinioni; contento di me stesso; dignità e onore	Fierezza dei propri valori; difesa delle proprie opinioni

**Tab. 2. La ricerca delle parole chiave nel testo di Gramsci (*Lettere dal carcere*)**

## Documento 2

VEGLIA

Cima Quattro, il 23 dicembre 1915

Un'intera nottata  
Buttato vicino  
A un compagno  
Massacrato  
Con la bocca  
Digrignata  
Volta al plenilunio  
Con la congestione  
Delle sue mani  
Penetrata  
Nel mio silenzio  
Ho scritto  
Lettere piene d'amore  
Non sono mai stato  
Tanto  
Attaccato alla vita.

(Giuseppe Ungaretti, *Poesie di guerra*)

### PARATESTO

ELEMENTO	PAROLE-CHIAVE/IDEE
<b>Autore:</b> Giuseppe Ungaretti	Poeta e soldato, ermetismo.
<b>Titolo:</b> Veglia (poesia) Poesie di guerra (raccolta)	Vegliare il corpo di un defunto, restare sveglio, prendersi cura di qualcuno; poesie scritte durante la guerra, reagire alla guerra con la letteratura.
<b>Anno:</b> 23 dicembre 1915	Periodo natalizio (tutte le famiglie lo passano con i propri cari) ma lui è in guerra; prima guerra mondiale.
<b>Luogo:</b> Cima Quattro	Luoghi della guerra, trincea. Il poeta scrive dal fronte.

**Tab. 3. La ricerca delle parole chiave nel paratesto della poesia *Veglia* di Ungaretti**

### TESTO

PAROLE-CHIAVE	CAMPO SEMANTICO
Nottata; plenilunio.	Notte, solitudine.
Compagno massacrato; bocca digrignata; congestione delle mani.	Morte, orrori della guerra.
Lettere piene d'amore; attaccato alla vita.	Speranza, amore, vita, scrittura come reazione.

**Tab. 4. La ricerca delle parole chiave nella poesia *Veglia* di Ungaretti**

Durante tutte le fasi è utile ricordare ai propri studenti che non si deve operare né un'analisi approfondita del testo né un'analisi stilistica. Ciò che è importante, quando si fa letteratura nelle fasce B (in questo caso siamo vicini ad un B2), è la comprensione globale del testo. Nel caso specifico delle classi EsaBac, e in particolare ai fini della prova d'esame, è importante imparare ad **operare relazioni tra i documenti, connessioni e rimandi semantici**; è necessario ricordarlo sempre e in tutte le fasi, se si vuole scongiurare il rischio di un calo di motivazione. Inoltre, è sempre utile condurre queste attività possibilmente in coppie o in gruppi, per permettere agli studenti di aiutarsi a vicenda e arricchire il proprio bagaglio con le idee degli altri.

Si consiglia di chiudere questa attività con un confronto *in plenum*, per permettere lo scambio reciproco di idee sia tra pari che tra studente e insegnante, e con la compilazione dell'ultima tabella, per procedere ad una

sorta di riassunto dei temi di ciascun documento, individuati grazie alle parole-chiave. Attraverso questa tabella gli apprendenti hanno la possibilità di comparare i diversi documenti, accorgendosi che vi sono sì delle differenze (in particolare diversi punti di vista e diverse possibilità per rispondere alla *problématique*), ma anche dei punti in comune. Si procederà poi a mettere in relazione i documenti in maniera più dettagliata durante l'ultima attività di questa proposta di metodo.

#### 4.4 ORGANIZZARE LE IDEE (Allegato 4)

L'ultima attività serve a fare il punto della situazione, a mettere nero su bianco tutto ciò che è stato ipotizzato, letto, verificato e analizzato, e a raccogliere i frutti dell'applicazione delle strategie di analisi di un testo letterario. Si è constatato, infatti, che la classe di riferimento aveva molte difficoltà nel prendere appunti e organizzare in maniera strutturata le proprie idee. In generale si registrano due tendenze estreme negli allievi della scuola secondaria: molti hanno la tendenza a scrivere tutto il discorso per filo e per segno, salvo poi lasciare spesso il lavoro incompleto per mancanza di tempo, altri non scrivono affatto.

In collaborazione con la professoressa Filomena Tino è stato dapprima realizzato e poi proposto uno schema che servisse a visualizzare i punti principali di ogni documento e a coglierne le relazioni, e che rappresentasse inoltre un metodo omogeneo, per quanto possibile, da proporre in classi che presentano situazioni così diversificate.

Lo schema nasce da 5 semplici interrogativi da porsi per ciascun documento:

- **Chi?** : chi è l'autore / chi sono i protagonisti (a volte coincidono)
- **Cosa?**: di cosa si tratta, se si tratta di prosa, di poesia, se ha la forma del diario, della lettera ecc.
- **Dove?**: i luoghi. Dove è stato scritto, dove è ambientato.
- **Quando?**: il tempo. Il periodo, l'anno in cui è ambientato, l'anno di pubblicazione, l'anno di redazione ecc.
- **Perché?**: qual è il messaggio dell'opera? Perché si scrive? Quali sono le ragioni?

Al centro, a ricordarla come la cosa più importante e lo snodo principale delle riflessioni, viene inserita la *problématique*. Da essa parte una freccia per ogni documento, per ognuno dei quali vengono scritte delle risposte molto brevi (o

direttamente le parole-chiave) alle domande che ci si è posti precedentemente. Uno schema di questo tipo permette diversi percorsi di riflessione, in base al tema e alla *problématique*. Potremmo, ad esempio, osservare l'**andamento cronologico** attraverso le date dei documenti ed accorgerci che essi attraversano l'arco di un trentennio, tra fascismo e guerre mondiali (1915-1928-1944-1947). Si può osservare la **forma** di questi documenti, ed individuare che sia per il documento di Ungaretti che quello di Gramsci si tratta di una scrittura privata (lettera, diario con le indicazioni di data e luogo) che esprime una forma di amore e di speranza verso il prossimo e verso la vita attraverso la difesa dei propri valori. Possiamo riflettere sul perché, e quindi sul **messaggio**, osservando che tutti e tre i documenti si prestano ad essere analizzati come testimonianze politiche e di guerra e che mostrano varie forme di opposizione alla dittatura, denunciandone gli orrori e le conseguenze a cui si incorre a seguito della difesa dei propri ideali. Infine, si può ragionare sui **luoghi**, osservando come il conflitto si sposti dal fronte della Prima Guerra Mondiale, il luogo dei soldati, alle piazze della Seconda Guerra Mondiale, il luogo dei civili, in cui l'opposizione viene messa a tacere, come nel dipinto di Aligi Sassu.

Si è voluto fornire qui solo qualche spunto di riflessione, ricordando che a lezione è possibile compilare lo schema grazie all'intervento di ciascuno, in un lavoro di gruppo e di riflessione condivisa. Anche in questo caso, lo scopo ultimo dell'attività non è riprodurre per filo e per segno, in sede di esame, lo schema (anche perché i candidati hanno solo venti minuti a disposizione), bensì stimolare degli interrogativi, riflettere sui testi in maniera mirata e strutturata, reperire informazioni che servano a mettere in relazione i documenti e a capirli meglio. Lavorare in tal senso infatti permette di passare da una forma discorsiva, spesso privilegiata dagli studenti, ad una forma più schematica, veloce, in cui le intere frasi lasciano il posto a delle annotazioni, delle riflessioni, dei rimandi, strategia che fa risparmiare tempo e si rivela molto più efficace.

## 5. CONCLUSIONI

Provando a tirare i fili di questo discorso, è possibile fare qualche considerazione. Come si è già detto in apertura, il ministero dell'*Éducation Nationale* fornisce agli insegnanti di italiano che operano nelle classi EsaBac delle scuole francesi linee guida piuttosto blande. Inoltre, attualmente, non risultano esserci nel mercato editoriale manuali di letteratura italiana concepiti in maniera specialistica per un pubblico EsaBac francese. Sulla base di queste premesse, e sulla scorta della mia esperienza di ricerca-azione, sono state sperimentate delle attività utili ad aiutare gli studenti e le studentesse a sviluppare delle buone strategie di comprensione dei testi letterari, laddove

fossero mancanti, o migliorarle, laddove fossero presenti ma adottate in maniera disordinata. La sperimentazione di queste attività ha permesso di riflettere su come tali strategie, sviluppate in vista della prova orale, fossero trasferibili anche al contesto della prova scritta di italiano. Essa infatti prevede lo stesso tipo di procedimento, quindi la lettura di una serie testi da mettere in relazione ad una tematica, ma il cui prodotto finale è, appunto, un'espressione scritta. Un lavoro di questo tipo sulle strategie sembrerebbe dunque andare a vantaggio dello sviluppo della **flessibilità cognitiva** degli apprendenti.

Si è detto che lavorare con i propri apprendenti sull' "imparare a imparare" permette loro di sviluppare strategie per far fronte a, potenzialmente, qualsiasi tipo di testo letterario, riducendo al minimo il rischio di rimanere poi senza parole in sede di esame. Il lavoro sulle strategie, però, non può e non deve lasciare da parte lo studio della letteratura nella sua versione più tradizionale, intesa come lo studio di un testo nel suo contesto storico-letterario. Possiamo concludere sostenendo che è importante trovare il giusto equilibrio tra vecchia e nuova scuola in materia di didattica della letteratura poiché i due approcci vanno di pari passo. Dotare gli studenti degli strumenti necessari sia per comprendere il testo nei suoi vari elementi sia per situarlo nel proprio periodo storico e letterario permette loro di affrontare quanto più serenamente l'esame di Stato italiano e il *Baccalauréat* francese, oltre che, magari, come mi auguro, scoprire il valore dei testi e un certo piacere nello studio della letteratura.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ANDRICH, S., 2015, *Strategie di lettura metacognitiva. Attività per comprendere i testi in modo consapevole, riflessivo e cooperativo*, Trento, Erickson.

BALBONI, P. E., 2007, *Didattica della letteratura 2° livello*, [Internet], (36 pagine), Laboratorio Itals, Venezia, modulo on-line del Master Itals 2.

BALBONI, P. E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue classiche, lingue straniere*, Torino, Utet.

CAON, F., 2013, "Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari", *El.Le. Educazione Linguistica. Language Education*, 2, 2,  
[http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload\\_pdf/ELLE\\_2\\_2\\_1.pdf](http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_2_2_1.pdf)

CITTON, Y., 2008, "Il faut défendre la société littéraire", *Acta Fabula*, 9, 6,  
<http://www.fabula.org/revue/document4299.php>

DELUCCHI, F., 2012, "Il testo poetico nell'insegnamento dell'italiano L2/LS", *ItalianoLinguaDue*, 4, 2, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2288>

MAGNANI, M., 2009, "Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere", *Studi di Glottodidattica*, 3, 1, <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/185/56>

SPAGNESI M., 2011, "L'uso didattico del testo", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, , Firenze, Le Monnier, 366-373.

SPERA L., 2011, "L'uso didattico del testo letterario", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, 374-80.

TODOROV, T., 2007, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion.

TORRESAN, P., 2007, *Imparare ad imparare: metacognizione e strategie di apprendimento*, Laboratorio Itals, Venezia, modulo on-line del Master Itals 2.

## SITOGRAFIA

<education.gouv.fr>

Si tratta del sito del Ministero dell'Istruzione francese (*Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*), nel quale reperire informazioni relative al funzionamento e all'amministrazione del mondo scolastico, universitario e della ricerca. Si consiglia in particolare la consultazione del *Bulletin officiel spécial* n° 5 du 17 juin 2010 per avere più informazioni sulla sezione binazionale EsaBac e in particolare i programmi di Letteratura e Storia nelle sezioni dei licei francesi e italiani (<http://www.education.gouv.fr/cid52119/mene1004213a.html>)

<griseldaonline.it/>

Portale della rivista *Griseldaonline*, curata dal Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università "Alma Mater Studiorum" di Bologna. Si occupa in particolare di didattica della letteratura e del ruolo della letteratura nel mondo scolastico, attraverso percorsi specifici per gli insegnanti, oltre a saggi e contributi a fini divulgativi.

<francaitinera.org>

Sito in italiano e francese in cui reperire informazioni relative all'insegnamento bilingue nella scuola secondaria di secondo grado, con particolare riferimento ai

percorsi EsaBac. In particolare si segnala il testo dell'accordo bilaterale per l'istituzione del percorso bilingue, all'indirizzo [http://www.francaitineraria.org/IMG/pdf/accord\\_double\\_delivrance\\_diplomes\\_24\\_0209\\_VF\\_1\\_.pdf](http://www.francaitineraria.org/IMG/pdf/accord_double_delivrance_diplomes_24_0209_VF_1_.pdf)

## ALLEGATI

### Allegato 1: L'analisi del paratesto

#### FASE 1

#### IL PARATESTO (elementi extratestuali)

Gli elementi extratestuali (= "fuori dal testo"), che formano il **paratesto**, sono elementi fondamentali per la comprensione del testo stesso. Vediamo alcuni elementi del paratesto del romanzo "La Storia" di Elsa Morante.

#### Elsa Morante, *La Storia*, 1974

- 1) **Il titolo** : "La Storia"
- 2) Il **sottotitolo** (edizione Einaudi): "uno scandalo che dura da diecimila anni"
- 3) Le **copertine** del romanzo
- 3) L'**esergo**: è una citazione legata alla tematica del libro. Con l'esergo (= "fuori dall'opera") l'autore vuole dare maggiore importanza ad un concetto o alla tematica stessa del libro.

Nel romanzo di Elsa Morante, nelle prime pagine, troviamo queste citazioni:

**a.** *"Non c'è parola, in nessun linguaggio umano, capace di consolare le cavie che non sanno il perché della loro morte."*(Un sopravvissuto di Hiroshima)

**b.** *"...hai nascosto queste cose ai dotti e ai savi e le hai rivelate ai piccoli... perché così a te piacque."* (Luca X - 21)

**c.** «...di procurarmi un catalogo, un opuscolo, perché quaggiù, madre mia, non arrivano le novità del gran mondo...» (dalle Lettere Siberiane)

4) La **dedica**: a chi viene dedicato il romanzo?

*"Por el analfabeto a quien escribo*

(Il verso, qui posto come dedica, è tratto da una poesia di César Vallejo)

**Osserva attentamente gli elementi paratestuali. Senza aver letto il testo, cerca di definire i seguenti elementi del romanzo:**

- 1) I personaggi
- 2) L'epoca
- 3) I luoghi
- 4) L'argomento del romanzo
- 5) I fatti

## **FASE 2**

**Elsa Morante, La Storia (1974)**



***Leggi la trama e le due recensioni***

### **1) Trama**

La vicenda del romanzo (pubblicato nel 1974) si svolge tra il 1941 e il 1947, sullo sfondo

drammatico di una Roma devastata dalla guerra e poi avviata verso un'incerta ricostruzione. Qui vive Ida Ramundo, timida maestra elementare, di origine per metà ebraica, rimasta precocemente vedova e con un figlio, Nino. Viene violentata da un giovanissimo soldato tedesco, e resta incinta. Malgrado la vergogna di quel concepimento, quando nasce, Ueseppe porta nella vita di Ida e di Nino una nota di allegria e di speranza. Ide deve rifugiarsi a Pietralata, a causa dei bombardamenti, e qui soffre per la promiscuità e la miseria. Il piccolo Ueseppe conserva la propria felicità, mentre Nino raggiunge i partigiani. Terminata la guerra, la vita sarà ancora più difficile: Nino pensa di dover continuare, a modo suo, la lotta armata, tanto da finire ucciso in un conflitto a fuoco con la polizia; quanto all'amico David Segre, che aveva condotto Nino fra i partigiani, si uccide con la droga. Anche Ueseppe muore, dopo un attacco di epilessia: quella malattia è come una protesta contro l'inesattezza della vita. A essa si rassegna invece, con tranquilla pazzia, la madre, incapace di scelte alternative.

La storia che il romanzo racconta è quella con la s minuscola: è la storia degli umili come Ida Ramundo e i suoi figli. L'autrice eleva dunque la sua protesta contro la società, contro la grande Storia, che ignora e nasconde la sofferenza delle proprie vittime. E' la felice inconsapevolezza dei bambini a simboleggiare il rifiuto spontaneo di quando proviene da un mondo dominato dall'ansia del potere e di ricchezza.

(fonte: <https://www.scuolissima.com/2012/04/riassunto-la-storia-elsa-morante.html>)

## 2) Recensione

Scritto nel 1974, "La Storia" è uno dei capolavori più grandi di Elsa Morante e della letteratura del 1900. Un romanzo destinato a un grande pubblico, quello che molti critici hanno definito un "romanzo popolare", importante soprattutto per la grandezza del suo messaggio, la "Storia" in quanto tale. Sullo sfondo della Seconda Guerra mondiale viene rappresentata una società dove gli umili e i poveri sono vittime inconsapevoli di demoni eterni: il potere, la conquista e il denaro. Il libro inizia infatti con una citazione intensa di un sopravvissuto di Hiroshima: " Non c'è parola, in nessun linguaggio umano, capace di consolare le cavie che non sanno il perché della loro morte". Persone vittime di una guerra che non hanno voluto, chiamati a combattere per ideali che celano invece oscuri obiettivi dei potenti, che muoiono per cause che non conoscono. Vittime di una Guerra che ha distrutto un paese, il nostro paese. In questo quadro di desolazione conosciamo la famiglia protagonista del romanzo. Una famiglia di modeste condizioni che fin dalle prime pagine commuoverà il lettore. Ida Ramundo, vedova e madre di Nino, subisce a Roma nel 1941 la violenza di un soldato tedesco. Incredibile come un atto così bestiale e ai limiti della comprensione umana generi una prodigiosa creatura innocente, Giuseppe detto Ueseppe. Sarà proprio l'innocenza infantile di questo bambino, il suo modo tenero di vedere la realtà, i suoi giochi e le sue risate su uno sfondo di morte, a dare uno spessore maggiore a questo romanzo. La famiglia subirà tutte le traversie della Grande Guerra, dalla perdita della casa alla scomoda convivenza con altri sfollati, al disagio che solo coloro che hanno vissuto quei duri anni possono comprendere, un disagio dato dalla perdita di qualsiasi bene. Nino, il figlio maggiore, come la maggior parte dei giovani dell'epoca si fa irrequieto davanti agli eventi. Il desiderio di crescere in fretta, la voglia di libertà e di indipendenza lo portano prima tra gli schieramenti fascisti, poi la personalità ribelle lo conduce tra i partigiani, e infine il suo coraggio lo rende vittima della polizia. Nino, un giovane come tanti, morto prima di vivere. Il piccolo Ueseppe invece resta vittima del suo male, l'epilessia. Un bambino che nonostante le circostanze riesce a vivere la sua infanzia come fosse in una bolla di sapone. Elsa Morante con tono distaccato ma non indifferente racconta la storia di questi uomini, la storia degli umili, delle persone che se pur sconfitte sul campo di battaglia sono vincitrici nella vita e quindi nella storia. In un solo libro vengono affrontate tematiche importanti come la guerra, la violenza, il mondo dell'infanzia collocato in un'atmosfera a dir poco magica.

(Eleonora Bretti, letteratu.it, 15-09-12; link: <http://www.letteratu.it/2012/09/15/la-storia/>)

## 3) Recensione

L'ideologia di questo libro è palesata esplicitamente dal titolo e dalla copertina: la Storia, infatti,

è concepita come «uno scandalo che dura da diecimila anni». La Morante non l'ignora più come nei romanzi precedenti, ma l'affronta direttamente per denunciare a gran voce i suoi misfatti, manifestando — in pari tempo — il proprio atteggiamento di rifiuto verso di essa. È una Storia cieca e immutabile, che non si svolge secondo una legge superiore di progresso né tantomeno secondo un piano provvidenziale, ma si sostanzia di gravi ingiustizie, odiose prevaricazioni e follie omicide, destinate a travolgere i più deboli e gli indifesi.

(fonte: <http://www.italialibri.net/opere/lastoria.html> )

**Dopo aver effettuato l'analisi del paratesto, quali delle tue ipotesi puoi confermare?**

## **Allegato 2: L'analisi delle immagini**

### **LE IMMAGINI**

Rispondi a queste domande prima di leggere il testo (puoi rispondere anche in francese!):

a) Che uso fai delle immagini? Le osservi?

---

---

---

---

b) Se sì, le osservi prima di aver letto il testo o dopo?

---

---

---

---

c) Se no, perché non le osservi?

---

---

---

---

d) Di solito ti aiutano nella comprensione di un testo? (Esprimi un valore da 0 a 5, dove 0 è il valore più basso)

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

### **FASE 1**

**Prima di leggere un testo è importante osservare bene le immagini che lo accompagnano. Osserva le seguenti immagini, descrivile e fai delle ipotesi sul contenuto del testo che stai per leggere.**

Immagini tratte dal film "Io non ho paura" di Gabriele Salvatores, del 2003:

- 1) [http://img.mediaset.it/bin/41.\\$split/C\\_116\\_articolo\\_16493\\_articolo.jpg](http://img.mediaset.it/bin/41.$split/C_116_articolo_16493_articolo.jpg)
- 2) <https://www.cattleya.it/wp-content/uploads/2016/11/01-185-1-1.jpg>
- 3) [https://www.silenzioinsala.com/photos/727/727\\_14.jpeg](https://www.silenzioinsala.com/photos/727/727_14.jpeg)
- 4) <https://www.sorrisi.com/wp-content/uploads/2012/08/io-non-ho-paura-575x392.jpg>

### **Ipotesi**

**(da completare prima della lettura del testo, dopo aver osservato le immagini)**

<b>I personaggi principali – chi sono? Quali caratteristiche hanno?</b>	
<b>I personaggi secondari – chi sono?</b>	
<b>La stagione / L'epoca – stagione, anno...</b>	
<b>Il luogo – dove si trovano i personaggi? Quali sono le caratteristiche di questo ambiente?</b>	

## FASE 2

### a) Ora leggi il testo, e verifica le tue ipotesi!

Stavo per superare Salvatore quando ho sentito mia sorella che urlava. Mi sono girato e l'ho vista sparire inghiottita dal grano che copriva la collina. Non dovevo portarmela dietro, mamma me l'avrebbe fatta pagare cara. Mi sono fermato. Ero sudato. Ho preso fiato e l'ho chiamata. — Maria? Maria? Mi ha risposto una vocina sofferente. — Michele! — Ti sei fatta male? — Sì, vieni. — Dove ti sei fatta male? — Alla gamba. Faceva finta, era stanca. Vado avanti, mi sono detto. E se si era fatta male davvero? Dov'erano gli altri? Vedevo le loro scie nel grano. Salivano piano, in file parallele, come le dita di una mano, verso la cima della collina, lasciandosi dietro una coda di steli abbattuti. Quell'anno il grano era alto. A fine primavera aveva piovuto tanto, e a metà giugno le piante erano più rigogliose che mai. Crescevano fitte, cariche di spighe, pronte per essere raccolte. Ogni cosa era coperta di grano. Le colline, basse, si susseguivano come onde di un oceano dorato. Fino in fondo all'orizzonte grano, cielo, grilli, sole e caldo. Non avevo idea di quanto faceva caldo, uno a nove anni, di gradi centigradi se ne intende poco, ma sapevo che non era normale. Quella maledetta estate del 1978 è rimasta famosa come una delle più calde del secolo. Il calore entrava nelle pietre, sbriciolava la terra, bruciava le piante e uccideva le bestie, infuocava le case. Quando prendevi i pomodori nell'orto, erano senza succo e le zucchine piccole e dure. Il sole ti levava il respiro, la forza, la voglia di giocare, tutto. E la notte si schiattava uguale. Ad Acqua Traversa gli adulti non uscivano di casa prima delle sei di sera. Si tappavano dentro, con le persiane chiuse. Solo noi ci avventuravamo nella campagna rovente e abbandonata. Mia sorella Maria aveva cinque anni e mi seguiva con l'ostinazione di un bastardino tirato fuori da un canile. «Voglio fare quello che fai tu», diceva sempre. Mamma le dava ragione. «Sei o non sei il fratello maggiore?» E non c'erano santi, mi toccava portarmela dietro. Nessuno si era fermato ad aiutarla. Normale, era una gara. — Dritti, su per la collina, niente curve. È vietato stare uno dietro l'altro. E vietato fermarsi. Chi arriva ultimo paga penitenza —. Aveva deciso il Teschio e mi aveva concesso: — Va bene, tua sorella non gareggia. E troppo piccola. — Non sono troppo piccola! — aveva protestato Maria. — Voglio fare anch'io la gara! — E poi era caduta.

(Niccolò Ammaniti, *Io non ho paura*, 2001)

## **FASE 2**

**b) Completa ora la stessa tabella di prima, ma con le informazioni del testo e poi confronta le due tabelle.**

### **VERIFICA DELLE IPOTESI**

<b>I personaggi principali – chi sono? Quali caratteristiche hanno?</b>	
<b>I personaggi secondari – chi sono?</b>	
<b>La stagione / L'epoca – stagione, anno...</b>	
<b>Il luogo – dove si trovano i personaggi? Quali sono le caratteristiche di questo ambiente?</b>	

- È stato utile osservare le immagini prima di leggere il testo?

0 1 2 3 4 5

- C'era una relazione tra immagini e testo?

0 1 2 3 4 5

- Le tue ipotesi erano corrette?

0 1 2 3 4 5

### Allegato 3: L'analisi delle parole-chiave e dei campi semantici

#### LE PAROLE-CHIAVE

Leggi bene la problematica

**La guerra: unico modo per difendere i propri valori?**

Dopo aver letto la problematica, inserisci nella prima colonna di questa tabella le tre parole che ti sembrano più importanti. Nella seconda scrivi alcune idee a cui ti fanno pensare queste parole.

Parole importanti	A cosa mi fanno pensare?



**ATTENZIONE!** Per ogni documento che analizzerai, ricordati sempre della problematica!

#### TESTO n.1

•**Autore.** Lo conosci? Ha qualche relazione con le parole che hai trovato nella problematica?

•**Titolo.** Quali sono le parole più importanti? C'è qualche parola che si può collegare alle parole-chiave della problematica? Quali?

TITOLO	Parole-chiave	A cosa ti fanno pensare?

•**Anno di pubblicazione.** *In che periodo siamo? C'è qualche relazione con le parole trovate nella problematica e nel titolo?*

•**Testo.** *Leggi attentamente il testo e **sottolinea le parole** che ti sembrano importanti.*



**ATTENZIONE!** Non sottolineare frasi intere ma solo quelle parole che secondo te hanno un legame con la problematica e il titolo. Cerca solo quelle più importanti, ogni due o tre righe, e che appartengono allo stesso campo semantico!

•**Il campo semantico.** *A quale campo semantico appartengono queste parole?*

PAROLE	CAMPO SEMANTICO

## TESTO n. 2

*Procedi allo stesso modo per il testo n. 2 per la ricerca delle parole-chiave*

ELEMENTO	PAROLE-CHIAVE e IDEE	
<b>Autore</b>		
<b>Titolo</b>		
<b>Anno di pubblicazione</b>		
<b>Testo</b>	<b>Parole</b>	<b>Campo semantico</b>

### **DOCUMENTO 3: L'immagine**

<b>Autore</b>	
<b>Titolo</b>	
<b>Anno</b>	

### **ULTIMA TAPPA** 😊

**Ogni documento si riferisce ad una situazione diversa ed esprime un punto di vista specifico rispetto alla problematica. Riporta in questa tabella i temi più importanti di ciascun documento, che sei riuscita ad individuare anche grazie alle parole-chiave!**

<b>DOCUMENTO 1</b>	<b>DOCUMENTO 2</b>	<b>DOCUMENTO 3</b>

## Allegato 4: Organizzare le idee

