



HAL
open science

“ Giocare con la Letteratura ”. Le rôle de la littérature dans l’enseignement de l’italien, langue vivante

Beatrice Laghezza

► To cite this version:

Beatrice Laghezza. “ Giocare con la Letteratura ”. Le rôle de la littérature dans l’enseignement de l’italien, langue vivante. Linguistique. 2019. dumas-03450786

HAL Id: dumas-03450786

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03450786>

Submitted on 26 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Béatrice Laghezza

« Giocare con la Letteratura ». Le rôle de la littérature dans l'enseignement de l'italien, langue vivante

LAGHEZZA Béatrice. « *Giocare con la Letteratura* ». *Le rôle de la littérature dans l'enseignement de l'italien langue vivante*, sous la direction de Marie VIALLO. - Lyon : Université Jean Moulin (Lyon 3), 2019.
Mémoire soutenu le 22/05/2019.



Document diffusé sous le contrat Creative Commons « Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.



Beatrice LAGHEZZA

Université Jean Moulin Lyon 3

Master MEEF 2A Italien

Année universitaire 2018-2019

Directeur de mémoire : Madame le Professeur Marie VIALLO

« GIOCARE CON LA LETTERATURA ».

LE ROLE DE LA LITTERATURE

DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ITALIEN LANGUE VIVANTE

Introduction	p. 2
1. L'enseignement de la littérature : jalons pour une définition	p. 5
<i>1.1. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?</i>	p. 5
<i>1.2. La littérature à l'âge de la globalisation</i>	p. 10
<i>1.3 Le scénario pédagogique : trois modèles</i>	p. 14
2. L'enseignement de la littérature italienne dans le cadre de la didactique des langues vivantes	p. 19
<i>2.1. Le mot-clé de l'apprenant : la « motivation »</i>	p. 19
<i>2.2. L'approche actionnelle</i>	p. 22
<i>2.3. Des notions au programme dans l'enseignement des langues vivantes au lycée aux techniques d'exploitation des textes littéraires</i>	p. 27
3. Etudes de cas	p. 34
<i>3.1. Une chanson (en classe de 2^{nde} LV2, voie générale et technologique)</i>	p. 34
<i>3.2. Un extrait narratif (en classe de 1^{ère} LV2, voie générale, série S)</i>	p. 46
<i>3.3. Un carosello (en classe de Tle LV3, voie générale, série L)</i>	p. 55
Conclusion	p. 65
Bibliographie des œuvres citées	p. 69
Annexe : rapport de stage	p. 73

Introduction

L'intitulé de ce travail de recherche en didactique des langues – « *Giocare con la letteratura* » – reprend le titre d'un célèbre manuel italien écrit par Carlo Guastalla et paru en 2002 chez Alma, une maison d'édition florentine spécialisée dans la publication de matériel pédagogique destiné à des apprenants étrangers qui étudient la langue et la culture italiennes. Sur la quatrième de couverture du volume, qui, au moment de sa parution, a représenté en Italie une véritable nouveauté éditoriale, il est précisé que l'objectif de l'auteur a été celui de « *ricreare il piacere del testo, stimolando la lettura in modo ludico e leggero, attraverso una serie di attività altamente motivanti, che permettono allo studente di avvicinarsi alla letteratura in un'atmosfera giocosa e rilassata* »¹. Cette courte présentation du manuel, qui vise un public très large, comprenant des élèves et des étudiants de niveau A2-C1, fait également référence à la présence de fiches qui doivent permettre aux utilisateurs du livre aussi bien de connaître le profil biographique et poétique des différents écrivains contemporains à étudier², que d'avoir des renseignements de nature culturelle et civilisationnelle sur l'Italie. Par ailleurs, la quatrième de couverture renvoie au grand nombre d'activités variées proposées aux lecteurs pour les encourager à examiner la langue et le style des auteurs sélectionnés pour cette anthologie. Par conséquent, si l'on souhaitait définir le travail de Carlo Guastalla en tant que didacticien de la littérature italienne, on pourrait

¹ Carlo Guastalla, *Giocare con la letteratura*, Florence, Alma, 2002, quatrième de couverture.

² Les différents extraits reproduits dans le manuel de Guastalla suivent un ordre qui n'est pas chronologique, mais qui a été choisi en fonction de la complexité linguistique des textes : Gianni Rodari, *La riforma della grammatica* (tiré de *Il libro degli errori*, 1964), Achille Campanile, *In campagna è un'altra cosa* (1961), Natalia Ginzburg, *Caro Michele* (1973), Gianni Rodari, *Il museo degli errori* (tiré de *Il libro degli errori*), Stefano Benni, *Fratello Bancomat* (tiré de *L'ultima lacrima*, 1994), Dino Buzzati, *Incontro notturno* (tiré de *Siamo spiacenti di...*, 1975), Dacia Maraini, *Bagheria* (1993), Alessandro Baricco, *Oceano mare* (1993), Luigi Malerba, *Le lumache* (tiré de *Storiette e Storiette cantabili*, 1977), Dino Buzzati, *Un caso interessante* (tiré de *Siamo spiacenti di...*), Alberto Moravia, *La parola mamma* (tiré de *Racconti romani*, 1954), Italo Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (1979), Leonardo Sciascia, *A ciascuno il suo* (1966), Primo Levi, *Se questo è un uomo* (1947), Luigi Malerba, *Una gallina timida* (tiré de *Le galline pensierose*, 1984), Antonio Tabucchi, *Voci* (tiré de *Il gioco del rovescio*, 1981), Umberto Eco, *Come reagire ai volti noti* (tiré de *Il secondo diario minimo*, 1990), Italo Svevo, *La coscienza di Zeno* (1923).

employer les mots-clés suivants : « plaisir du texte », « motivation et divertissement de l'apprenant », « langue », « culture », « civilisation », « style », « rhétorique textuelle ».

Or, s'il est vrai que l'écart entre ce qui relève de la didactique et ce qui est propre à la pédagogie se mesure dans la pratique sur le terrain, en tant que professeur stagiaire d'italien dans le secondaire en France, et plus précisément au lycée, nous nous proposons de réfléchir sur le rôle et la place de la littérature dans l'enseignement de l'italien langue vivante. En particulier, nous allons nous demander quelles connaissances littéraires ou compétences de lecture est susceptible de développer chez les élèves l'apprentissage « actionnel » de la littérature, théorisé par les spécialistes de la didactique des langues qui ont conçu le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ; apprentissage « actionnel » qui, surtout ces dernières années, a été chaleureusement recommandé par le Ministère de l'Education Nationale, au point que les épreuves mêmes des concours pour le recrutement des enseignants ont été modifiées pour qu'elles soient plus adaptées aux nouveaux enjeux de l'enseignement des langues vivantes³. Autrement dit, l'éducation littéraire mise au service de l'accomplissement des « tâches pragmatiques » visées par l'« approche actionnelle » de l'enseignement de l'italien LV2 et LV3 permet-elle aux apprenants d'acquérir des connaissances d'histoire de la littérature ou de civilisation aussi bien que des compétences d'analyse rhétorique des textes ?

Afin de repérer des arguments pour développer notre problématique, nous essaierons, d'abord, de mieux préciser la nature de notre objet de recherche. Par conséquent, le chapitre 1, *L'enseignement de la littérature : jalons pour une définition*, s'articulera autour de trois étapes successives : une réflexion sur ce qui nous permet de définir un texte comme littéraire, étant donné que le mot même de « littérature » nécessite une explication préliminaire (1.1. *Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?*) ; l'ouverture vers d'autres formes de textualité (non seulement verbales mais aussi audio-visuelles), qui, à l'âge de la globalisation, sont de plus en plus souvent incorporées à la notion de « littérature » (1.2. *La littérature à l'âge de la globalisation*) ; la description des trois modèles principaux de scénarios pédagogiques dans le cadre desquels l'enseignement de la littérature peut se développer : le modèle de l'« historicisme », le modèle linguistique et sémiotique, et le modèle herméneutique (1.3. *Le scénario pédagogique : trois modèles*).

Ensuite, le chapitre 2 de notre étude, *L'enseignement de la littérature italienne dans le cadre de la didactique des langues vivantes*, se focalisera, initialement, sur ce qui a été défini

³ La dernière réforme des épreuves écrites et orales du CAPES externe d'italien prend effet à partir de la session 2014.

comme l'enjeu principal de l'apprentissage d'une langue étrangère, la « motivation » de l'apprenant, et sur les présupposés théoriques d'une pédagogie centrée sur l'élève plutôt que sur l'enseignement en soi (2.1. *Le mot-clé de l'apprenant : la « motivation »*). Nous envisageons, dans un deuxième temps, de tracer un cadre synthétique des grands principes de l'approche actionnelle de l'enseignement des langues vivantes, d'après lesquels l'élève ou l'étudiant est, avant tout, un acteur social devant accomplir des tâches qui ne sont pas nécessairement langagières (2.2. *L'approche actionnelle*). Enfin, dans le troisième paragraphe de ce chapitre, on analysera, d'abord, les notions autour desquelles s'articulent les programmes des langues vivantes au lycée, ensuite les techniques d'exploitation des textes littéraires les plus fréquemment employées dans les manuels d'italien langue étrangère que nous avons utilisés, lors de cette année de stage, pour en tirer des suggestions de travail (2.3. *Des notions au programme dans l'enseignement des langues vivantes au lycée aux techniques d'exploitation des textes littéraires*).

Pour conclure, dans le chapitre 3 de notre travail, *Etudes de cas*, nous exposerons quelques études de cas que nous avons réalisées dans notre pratique d'enseignement : 3.1. *Une chanson (en classe de 2^{nde} LV2, voie générale et technologique)* ; 3.2. *Un extrait narratif (en classe de 1^{ère} LV2, voie générale, série S)* ; 3.3. *Un carosello (en classe de Tle LV3, voie générale, série L)*. Si grâce au texte littéraire *stricto sensu* nous allons pouvoir sonder les réactions et les modalités d'apprentissage des élèves face à un extrait de littérature en langue étrangère, la chanson et le *carosello* nous permettront de rebondir sur la question des frontières de la littérature dans le monde d'aujourd'hui, déjà abordée dans la première partie de notre réflexion. En effet, comme nous l'avons annoncé ci-dessus, l'expression « textualité littéraire » connaît, depuis plusieurs décennies, une véritable extension de sa signification, au point que les didacticiens incluent dans ses « territoires » aussi bien des documents audio que des extraits visuels.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous nous permettons de mentionner, en conclusion de cette introduction, la phrase qu'un collègue de français a prononcée dans la salle des professeurs de l'établissement où nous avons été affectée cette année – le lycée général et technologique Honoré d'Urfé de Saint-Etienne –, lors d'une discussion collective autour des épreuves orales du baccalauréat : « À l'époque où j'ai passé mon bac – a affirmé le collègue en question – on n'évaluait à l'oral que des contenus, alors que maintenant, il faut évaluer des performances ! ». À la fin de notre travail, nous espérons pouvoir garder ce même optimisme et cette confiance dans « l'idée de progrès », pour citer l'une des notions qui sont au programme des langues vivantes du cycle terminal.

1. L'enseignement de la littérature : jalons pour une définition

1.1. *Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?*

Cette étude du rôle de la littérature dans l'enseignement de l'italien langue vivante ne peut que partir d'une question préliminaire, qui est immédiate et très simple et, en même temps, complexe et très difficile, et qui, par ailleurs, correspond au titre d'un célèbre essai de Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?* (1948)¹. Quand on pose cette question, il est rare qu'on reçoive une réponse univoque, mais les critères les plus fréquemment invoqués pour identifier un texte littéraires sont sans doute les trois suivants² :

1. Un critère institutionnel, d'après lequel la littérature est tout ce qu'une société donnée définit en tant que telle.
2. Un critère qui relève de l'imaginaire, et qui reconnaît comme littéraires tous les discours qui nous permettent d'échapper à la réalité.
3. Un critère formel, en vertu duquel ne sont littéraires que les textes présentant des spécificités linguistiques particulières.

De plus, cette question préliminaire fait appel à une série d'autres questions, pour ainsi dire « satellitaires », qui témoignent de l'ampleur du champ de recherche que nous allons

¹ Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948.

² Stefano Brugnolo, Davide Colussi, Sergio Zatti, Emanuele Zinato, *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Rome, Carocci, 2016, p. 13.

interroger. Pour ne mentionner que quelques exemples, on pourrait se demander : d'où vient la littérature ? Quelles sont les réalités psychiques ou culturelles, individuelles ou collectives qui ont favorisé son éclosion ? Quels besoins, instances ou désirs exprime-t-elle ? La littérature, est-ce bien un jeu qui trouve sa fin en lui-même, un pur divertissement, ou bien nous parle-t-elle du monde, le reflète-t-elle, l'imité-t-elle ? Dans ce dernier cas, représente-t-elle le monde d'une façon fidèle et transparente, ou plutôt déformante et opaque ? Quel est le message de l'œuvre littéraire ? Le sens de son énoncé reste-t-il fixe et immuable dans le temps, ou change-t-il par rapport au lecteur, ou à l'époque et à la société dans le cadre desquelles il est exploité ? Peut-on identifier des paramètres susceptibles d'établir l'excellence esthétique d'un texte littéraire, ou bien tout ne relève-t-il que de la sensibilité individuelle ou des choix d'une élite intellectuelle ? La littérature, à qui et à quoi sert-elle ? Quelle est sa fonction au sein d'une certaine communauté ou dans le développement de l'espèce humaine ? Diffuse-t-elle des représentations du monde qui réaffirment le *statu quo*, ou bien nous propose-t-elle des visions inédites de la réalité, des allégories qui peuvent produire un effet troublant de prise de distance critique ? Comment devrait-on enseigner la littérature ?

Par ailleurs, avant même de se poser toutes ces questions, il faudrait réfléchir sur le fait que le mot « littérature » n'a pas forcément eu, à travers les siècles, le sens que nous lui attribuons aujourd'hui³. Pour Cicéron et Tacite, le terme *litteratura*, dérivé de *littera*, *litterae*, n'est que l'alphabet, c'est-à-dire l'ensemble des *litterae*, l'outil de base pour pouvoir lire et écrire. Quintilien, de son côté, adopte ce mot pour faire référence à la capacité de bien gérer les règles de base de l'écriture, donc à la grammaire, comme l'on dirait de préférence aujourd'hui. C'est dans les écrits des Pères de l'Église que le terme commence progressivement à acquérir l'acception sémantique d'érudition : tous ceux qui ont fait des études deviennent, dès lors, des *litterati*. Cette notion de littérature reste à peu près invariable tout au long du Moyen Âge et de la Renaissance, et l'éducation à la littérature coïncide avec l'imitation des classiques de l'Antiquité, dans la tentative de rivaliser avec ces modèles exemplaires. Dans l'histoire de ce concept, les XVII^e et XVIII^e siècles représentent, en revanche, un véritable moment de rupture, à la suite de changements importants tels que l'augmentation du public des lecteurs, la naissance de l'industrie de l'édition et la valorisation des aspects esthétiques des textes de fiction. Par conséquent, à partir de cette époque, le terme

³ Sur l'histoire de la notion de littérature, voir Adrian Marino, *Hermeneutica ideii de literatură*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1987, traduction italienne de Marco Cugno, *Teoria della letteratura*, Bologne, il Mulino, 1994. Cet ouvrage d'Adrian Marino n'a pas été traduit en français.

de littérature est graduellement réemployé pour designer ces œuvres d'invention qui possèdent une qualité de « beauté » formelle et qui sont en mesure de susciter des émotions. Mais on devra attendre la moitié du XIX^e siècle pour que voie le jour une véritable réflexion critique sur les spécificités du texte littéraire. En effet, c'est Charles Baudelaire qui, en reprenant des suggestions d'Edgar Allan Poe, propose, avec une emphase toute nouvelle, l'idée que la poésie ne vise pas à la Moral ou à la Vérité, puisqu'elle n'a pour objet qu'elle-même⁴. Le poète français inaugure ce courant de l'autonomie de la beauté esthétique que d'autres écrivains – Flaubert, Mallarmé, Proust – développeront par la suite. Très souvent, ces écrivains ont été considérés comme les précurseurs des plus récentes théories autoréférentielles de la littérature, mais, pour ne pas tomber dans le piège d'un anachronisme simpliste, il faudrait rappeler qu'ils avaient une idée très précise du rôle social de la littérature : ils étaient convaincus que, après la perte d'importance de la religion, il incombait désormais à la littérature de sauver et de transfigurer le sens de l'expérience humaine, qui eût été, sans cela, destiné à l'oubli et à l'insignifiance. Au XX^e siècle, cette conception de la littérature comme beauté formelle, valeur universelle et noblesse du sens contribuera à nourrir les études de la critique littéraire qui, entre-temps, a acquis du prestige en tant que discipline scientifique. Il suffit de penser aux interprétations du texte littéraire qui relèvent du symbolisme et du modernisme, à la distinction élaborée par Benedetto Croce entre « poésie » et « non poésie »⁵, aux techniques d'analyse textuelle inspirées du formalisme russe et du structuralisme français, à l'attention que le *New Criticism* américain consacre à la notion d'« essence » du texte littéraire.

Dans sa *Guida allo studio della letteratura* (1999), Remo Ceserani énumère les caractères principaux de toutes ces théories qui défendent l'autonomie de la littérature, en la distinguant nettement des autres formes d'expression et de communication humaines⁶. Ces caractères peuvent être résumés en trois volets fondamentaux :

1. Le discours littéraire a des propriétés spécifiques, qui le différencient de toutes les autres typologies de discours : un emploi figuré de la langue comportant le transfert sémantique des images concrètes à des relations abstraites, une qualité

⁴ Charles Baudelaire, « Notes nouvelles sur Edgar Poe » [1859], in Id., *Œuvres complètes de Charles Baudelaire*, 12 vol., édition de Félix-François Gautier et Yves-Gérard Le Dantec, Paris, Éditions de La Nouvelle Revue Française, 1918-1937, vol. X, *Traductions d'E. A. Poe : Nouvelles histoires extraordinaires*, 1928, p. 11-35.

⁵ Benedetto Croce, *Poesia e non poesia*, Bari, Laterza, 1923 ; Id., *La poesia. Introduzione alla critica e storia della poesia e della letteratura*, Bari, Laterza, 1936.

⁶ Remo Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Rome-Bari, Laterza, 1999, p. 12-13.

formelle qui transcende le langage du quotidien, l'absence de buts et de raisons pratiques. Peut-être, la tentative la plus ambitieuse de repérer le facteur distinctif de la littérature a-t-elle été menée par le linguiste russe Roman Jakobson⁷. En effet, le père de l'analyse structurale du langage, de la poésie et de l'art a identifié six fonctions linguistiques différentes : la fonction expressive, qui reflète l'émetteur du message, ses pensées, ses états d'âme, son attitude face au monde, la fonction phatique, où l'énoncé maintient les contacts entre locuteur et interlocuteur, la fonction conative, liée au destinataire du message, la fonction métalinguistique ou métacommunicative, qui fait référence au code linguistique lui-même, la fonction dénotative ou référentielle, centrée sur le contexte où se déploie l'acte de communication, et la fonction poétique proprement dite, qui porte sur le message dans sa dimension formelle, et qui s'active lorsque l'énoncé est doté d'une valeur en tant que tel, valeur apportant un pouvoir créateur. Selon Jakobson, chaque message relève de plusieurs de ces fonctions, mais l'une d'elle domine, et la fonction poétique devient, par conséquent, prioritaire dans les textes littéraires.

2. Au sein de la production littéraire, il faudrait distinguer entre, d'un côté, les textes qui se présentent comme de véritables monuments de la pensée et du style et qui appartiennent à la poésie et à la littérature dans le sens le plus noble du terme, c'est-à-dire à la grande littérature, et, de l'autre, les textes qui relèvent de la littérature de genre ou de la paralittérature – les polars, les romans de science-fiction, les récits fantastiques, les romans graphiques, etc. –, et qui présentent, d'après cette approche critique fondée sur l'autonomie de l'énoncé littéraire, un degré inférieur de « littérarité ».
3. Les ouvrages qui sont l'expression de la grande littérature, bien qu'ils aient été écrits par des auteurs précis, à des époques ou en des contextes socioculturels particuliers, à travers des modalités différentes de transmission – orale, manuscrite, par des livres imprimés –, ces ouvrages donc possèdent, chacun à sa manière, un caractère d'universalité : ils se détachent de la contingence historique et ils témoignent des valeurs et des besoins éternels de l'homme, justement parce qu'ils sont des *monuments* qui peuvent parler à toutes les générations, même à

⁷ Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963 (t. 1) et 1973 (t. 2).

celles de demain, et qu'ils sont susceptibles d'être appréciés par les cultures et les sociétés les plus différentes.

L'autonomie et l'autoréférentialité du message littéraire sont, toutefois, remises en question par d'autres approches critiques d'inspiration marxiste, sémiotique, psychanalytique, ou relevant de la pensée philosophique de la déconstruction. Ces approches proposent une conception beaucoup plus ouverte et « relativiste » de la littérature, et, au lieu d'enfermer leur analyse dans le périmètre de l'énoncé poétique et de ses mécanismes constitutifs, s'interrogent, par exemple, sur les liens entre l'auteur et l'œuvre (méthode biographique), sur les relations entre l'œuvre et le lecteur (théories de la réception), ou sur les facteurs historiques, économiques et socioculturels qui peuvent conditionner la genèse d'un ouvrage. Par ailleurs, si les études philologiques permettent de repérer les interférences qui se produisent dans la transmission d'un texte à travers l'espace et le temps, l'approche intertextuelle s'interroge sur l'incidence des règles et des conventions dans l'élaboration d'une œuvre, et sur les rapports qu'un texte entretient avec d'autres textes.

En reprenant, une fois de plus, la synthèse proposée par Ceserani dans sa *Guida allo studio della letteratura*⁸, on pourrait affirmer que tous ceux qui essaient de relier la littérature au flux changeant de la vie et de l'histoire, et aux activités humaines de symbolisation et de communication, considèrent que trois facteurs expliquent tout particulièrement la densité à la fois expressive et sémantique du langage littéraire :

1. La littérature a beaucoup d'éléments en commun avec d'autres formes de communication humaine. En tant que discours, la littérature réemploie notamment tous ces artifices et ces figures de styles que l'art rhétorique de l'Antiquité a déjà décrits et classés, et qui n'appartiennent pas exclusivement au langage littéraire.
2. La littérature représente l'une des configurations de l'imaginaire : elle a des liens étroits avec d'autres modalités de transcription culturelle de la réalité, se manifeste en de nombreuses formes, soit élitistes soit populaires, peut être traduite et « transcodée » dans des codes et des langages différents, à la fois verbaux et non verbaux.
3. L'adjectif « littéraire » désigne une qualité poétique qui ne saurait avoir une valeur éternelle, car elle dépend de conceptions et de visions du monde qui se

⁸ Remo Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, op. cit., p. 13-14.

transforment dans le temps et dans l'espace. L'histoire offre de nombreux exemples d'œuvres qui ont été longtemps considérées comme des textes appartenant à d'autres domaines de la communication humaine, et qui, à un moment donné, pour des raisons historiques bien précises, ont commencé à être perçues, dans l'imaginaire collectif, comme documents littéraires. L'exemple le plus célèbre est sans doute celui de la *Bible*, d'abord interrogée comme un texte théologique contenant des vérités religieuses, ensuite étudiée pour ses références historiques, enfin, et plus récemment, lue comme une grande épopée de fiction.

En conclusion de son parcours théorique, Ceserani affirme que, bien que les prises de position en faveur du caractère absolu, éternel et autonome de la littérature soient encore fréquentes, la notion de « littéarité » qui, à l'heure actuelle, prévaut sur les autres préfère plonger les textes littéraires dans l'ensemble plus complexe des actes expressifs, représentatifs et communicatifs de l'homme, et dans le système des valeurs éthiques et esthétiques soumises aux lois du temps, ainsi que des modèles culturels et épistémologiques que toutes ces valeurs promeuvent⁹.

1.2. La littérature à l'âge de la globalisation

À la suite de ce que nous venons de constater à propos des tentatives de définir le caractère distinctif de la littérature, nous pouvons, à présent, affirmer que les théories esthétiques des dernières décennies sont enclines à se désintéresser de plus en plus du texte littéraire dans sa dimension autonome, et à utiliser de moins en moins les outils traditionnellement employés pour le décrire, l'analyser, l'interpréter. Le phénomène culturel dont nous sommes témoins aujourd'hui est une véritable rupture des frontières disciplinaires ; cette rupture se présente comme une libération des règles d'une tradition critique perçue, désormais, à l'instar d'un amas de conventions prescriptives, obsolètes et asphyxiantes. Dans cette perspective, le critique littéraire devient une espèce de *bricoleur* qui se sert des connaissances les plus diverses, empruntées par exemple à la sociologie, à la philosophie, ou

⁹ Voir *ibid.*, p. 14.

à l'anthropologie, et qui ne prétend plus que le texte littéraire soit le dépositaire d'un savoir spécial et inédit. Parmi les nouvelles approches critiques, les principales sont les études postcoloniales et de genre et, plus en général, les *Cultural Studies* ou études culturelles, apparues en Grande-Bretagne dans les années 1960, introduites aux États-Unis au cours des années 1970 – où elles sont mises en relation avec la *French Theory*, expression servant à désigner les travaux de philosophes comme Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Michel Foucault –, ensuite diffusées un peu partout en Occident, à partir des années 1990¹⁰. En tant que réponse culturelle à la globalisation politique et économique et à la constitution d'une société de plus en plus multiculturelle et « numérique »¹¹, ces approches nient, avant tout, ce qui était le présupposé fondateur du formalisme et du structuralisme : la primauté du texte littéraire et la valeur spécifique du langage de la littérature face à d'autres formes et expressions de l'imaginaire. Par conséquent, l'un des objectifs du *Cultural Criticism* consiste à ne plus situer la littérature au sein d'une hiérarchie des formes artistiques, mais à intégrer toutes les œuvres littéraires dans un réseau de relations et de pratiques culturelles. De ce point de vue, plus que les valeurs esthétiques, ce sont les processus de production et de consommation de la littérature qui acquièrent une importance prioritaire. L'anthropologie et les sciences sociales ont joué un rôle déterminant dans ce défi d'élargir les notions d'art, de culture et de littérature à des œuvres qui restaient en dehors du « canon » esthétique, en consacrant une attention et un intérêt nouveaux à de nombreuses formes marginales d'expression artistique. En même temps, la philosophie du postmodernisme a contribué à abattre les barrières entre la grande culture de l'élite intellectuelle et la culture populaire, en démystifiant l'attitude traditionnelle de respect révérenciel au regard de la première – la *high-brow* – et de suffisance et condescendance au regard de la deuxième – la *low-brow*¹². Les études culturelles insistent également sur le fait que non seulement l'élaboration de critères esthétiques apparemment universels, mais aussi la codification d'un *corpus* de textes exemplaires et d'un canon littéraire ont été l'effet de processus politiques et sociaux inscrits dans les pratiques d'institutions telles que l'école, l'université, l'industrie de l'édition et la critique littéraire. Ces institutions seraient toutes responsables de l'exclusion de nombreuses formes d'écriture « minoritaire » (la littérature postcoloniale, l'écriture des femmes, la paralittérature, etc.),

¹⁰ Pour une étude plus approfondie de ces approches critiques, cf. Stefano Brugnolo, Davide Colussi, Sergio Zatti, Emanuele Zinato, *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, op. cit., p. 337-406.

¹¹ Isabelle Compiègne, *La société numérique en question*, Auxerre, Sciences humaines éditions, 2010.

¹² Aux États-Unis, à partir des années 1910, les termes *high-brow* (« front haut ») et *low-brow* (« front bas ») se sont répandus pour décrire, respectivement, le public des élites culturelles et le public des classes populaires et de la moyenne bourgeoisie, celui-ci étant le destinataire des produits de basse qualité artistique. La référence à la représentation des intellectuels dans les vignettes et dans la littérature illustrée – où ils étaient systématiquement dotés d'un « front haut » – mérite à peine d'être relevée.

dans le sens que Gilles Deleuze et Félix Guattari revendiquent pour cet adjectif en tant que reflet d'un mécanisme de domination¹³. Par ailleurs, dans le cadre des *Cultural Studies*, même la notion d'objet esthétique a changé de statut. Les stratégies d'analyse de texte qui étaient propres à la critique littéraire sont maintenant appliquées aux « fétiches » de la culture du quotidien – bandes dessinées, chansons, films, vidéoclips, publicités, séries télévisées, dessins animés etc. –, dans la tentative de repenser aux produits culturels sous l'angle de la réception, de la remise en question des formes de pouvoir, et éventuellement de l'apparition de contre-pouvoirs. En réalité, Walter Benjamin, dans sa recherche malheureusement inachevée sur les *passages* de Paris¹⁴, avait déjà compris que la publicité transforme la marchandise en spectacle et en fantasmagorie esthétique et que, au final, littérature et publicité occupent le territoire commun du langage figuré, puisque toutes les deux visent à la séduction du destinataire de leur message par le biais de la manipulation rhétorique de la parole. Dans le sillage de Benjamin, les études culturelles ont plus récemment démontré que les techniques de communication publicitaire transforment les objets de la culture capitaliste en symboles ou « mythologies », comme les appelle Roland Barthes dans son essai précurseur paru en 1957¹⁵. Les analyses sémiotiques que Barthes consacre aux phénomènes de la culture de masse montrent bien, d'un côté, que le mythe est un système de communication, et de l'autre, que même les objets les plus insignifiants de la vie quotidienne peuvent, en vertu de la manière dont ils sont présentés, se transformer en icônes. De même, si Umberto Eco, dans une étude publiée en 1966 dans la revue *Communications*¹⁶, avait réemployé les outils critiques du structuralisme pour étudier le personnage de James Bond, dans son recueil de 1963 *Diario minimo* il essaie, à la manière de Roland Barthes, de reconstruire une sorte de mythologie de masse, mais cette fois-ci « à l'italienne »¹⁷. À la suite de ces exemples, on pourrait conclure que, dans cette optique, l'ensemble des objets, des pratiques, des usages, des rituels, et des textes produits par notre culture et par notre société fournissent des matériaux de recherche aux études culturelles, et que, dans le cadre de cette démarche intellectuelle, non seulement la littérature n'est pas traitée comme une icône esthétique autonome, mais que, potentiellement, toute autre forme d'expression culturelle est susceptible d'être assimilée à la littérature. C'est la notion même de texte qui a changé de configuration, car celui-ci est maintenant perçu à

¹³ Gilles Deleuze, Félix Guattari, *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie II*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

¹⁴ Walter Benjamin, *Paris, capitale du XIX^{ème} siècle. Le livre des passages* [*Das Passagen-Werk*, 1982, posthume], édition de Rolf Tiedemann, traduction de Jean Lacoste, Paris, Les Éditions du Cerf, 1989.

¹⁵ Roland Barthes, *Mythologies*, Paris, Édition du Seuil, 1957.

¹⁶ Umberto Eco, « James Bond : une combinatoire narrative », in *Communications*, 8, 1966, *Recherches sémiologiques. L'analyse structurale du récit*, p. 77-93.

¹⁷ Id., *Diario minimo*, Milan, Mondadori, 1963.

l'instar d'un dispositif hybride et « multimédia », dont les contours très flous nous invitent à modifier perpétuellement sa définition, ses caractères, ses compétences.

En conclusion de notre propos, afin de mesurer sur le terrain de la didactique des langues les retombées pédagogiques de cette révolution copernicienne opérée par les études culturelles, on mentionnera la réflexion menée par le linguiste et didacticien Paolo E. Balboni, membre de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) et Directeur du Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) de l'Université Ca' Foscari de Venise. Balboni écrit :

Fino a non molto tempo fa "insegnare letteratura" significava "lavorare su testi letterari scritti" – anche se questi erano pensati per l'oralità, come nel caso della letteratura teatrale. In realtà il canone letterario è cambiato molto – e in particolare nell'insegnamento della letteratura italiana all'estero si è ampliato fino ad includere gran parte delle espressioni in cui viene fatto un uso letterario della lingua.

Da un lato si è molto ampliato, di fatto, il *corpus di linguaggi della letteratura*: non più solo la lingua scritta e stampata, ma una sua crescente commistione con altri mezzi:

- a. lingua e linguaggi visivi, con la trasformazione di romanzi e racconti in film;
- b. lingua e musica: tornata prepotente con la canzone d'autore, i videoclip, e così via, questa commistione sta riproponendo anche l'attenzione ad una delle massime forme della cultura italiana, il melodramma;
- c. lingua e segno grafico, nella grande produzione di fumetti di qualità¹⁸.

Balboni remarque que, très souvent, les étrangers sont conduits à apprendre la langue italienne moins par le prestige de notre illustre tradition littéraire, que par l'intérêt que le cinéma italien, la *canzone d'autore* ou le *melodramma* suscitent dans le monde entier. Par ailleurs, il fait aussi référence, dans son ouvrage, à l'émergence de nouvelles formes de textualité littéraire :

In secondo luogo è nato un fenomeno nuovo legato alle *nuove forme di riproduzione e distribuzione* del testo letterario, non più confinato al libro, al DVD, al disco: si pensi ad esempio alla *streetpole poetry*, poesie fotocopiate e fissate ai pali dei lampioni delle strade, alla *post-it poetry*, scritta sui foglietti gialli e appiccicata su vetrine, ecc., alla *graffiti poetry* spruzzata con le bombolette sui muri e le staccionate.

In Internet ci sono i *web novel* in cui l'autore iniziale scrive alcuni capitoli, lasciando poi alla comunità virtuale il diritto / compito di aggiungerne altri; c'è una grande massa di *web poetry* in cui il lettore può limitarsi a leggere il testo o può decidere di modificarlo, per cui l'opera cambia ogni giorno, nasce un dibattito tra i sostenitori delle diverse versioni; ci sono i *blog*, i diari virtuali di persone che mettono a disposizione di tutti la loro vita quotidiana fornendo materiale autentico a chi vuole estrapolarne racconti; da due anni c'è un concorso letterario per racconti su cellulare, limitati quindi a 126 caratteri...¹⁹

Tous ces exemples cités par Balboni soulignent parfaitement combien le changement de perspective insufflé à la critique littéraire par les études culturelles a déterminé un véritable élargissement des contenus de l'enseignement de la littérature.

¹⁸ Paolo E. Balboni, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri. Risorse per docenti di italiano come lingua straniera*, Pérouse, Guerra Edizioni, 2006, p. 8.

¹⁹ *Ibid.*

1.3. Le scénario pédagogique : trois modèles

Si on voulait reprendre les mots employés par Umberto Eco dans son essai *Sulla letteratura* (2002)²⁰, on pourrait affirmer que les enseignants sont, en premier lieu, des auteurs de comptes rendus, puisqu'ils renseignent les élèves sur les écrivains et sur leurs œuvres, en conseillant la lecture de certains ouvrages plutôt que d'autres sur la base de paramètres qui visent à rendre les élèves eux-mêmes autonomes dans leurs choix de lectures. En deuxième lieu, les enseignants deviennent des historiens de la culture, parce qu'ils placent les écrivains et leurs ouvrages dans leur contexte historique original. Enfin, les enseignants se transforment en critiques et en théoriciens de la littérature, puisqu'ils essaient de faire découvrir aux élèves les mécanismes constitutifs des textes littéraires et les valeurs esthétiques, socioculturelles et historiques que ces derniers expriment.

Mais, concrètement, comment enseigne-t-on la littérature ?

Ceserani décrit trois modèles principaux de scénarios pédagogiques au sein desquels l'enseignement de la littérature peut se développer²¹ :

1. Le modèle de l'« historicisme », qui propose pour objet de l'enseignement l'histoire littéraire.
2. Le modèle linguistique et sémiotique, qui met au centre du travail de la classe l'analyse textuelle.
3. Le modèle herméneutique, fondé sur l'interprétation et la valeur épistémologique du conflit.

Le modèle « historiciste » est axé sur l'histoire de la littérature et sur le canon des grands auteurs et des textes exemplaires, considérés comme les voix les plus représentatives d'une époque donnée. Ce caractère représentatif, voire emblématique des textes du canon littéraire national dépend de critères qui, à la rigueur, peuvent varier, mais qui, de fait, sont presque toujours rattachés à l'histoire nationale, pour l'excellente raison que ce modèle

²⁰ Umberto Eco, *Sulla letteratura*, Milan, Bompiani, 2002, p. 179.

²¹ Remo Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, op. cit., p. 402-408.

d'interprétation et d'enseignement de la littérature s'est affirmé au cours du XIX^e siècle, autrement dit, le siècle qui a inventé – à la suite des événements révolutionnaires de la fin du XVIII^e siècle – les concepts de « nation » et de « nationalisme ». Tout en appréciant l'attention que ce modèle d'enseignement de la littérature prête à l'histoire et à l'enchaînement chronologique et séquentiel des faits et des textes, l'accent qu'il met sur le développement historique de la littérature et sur ses époques et phases successives, Ceserani nourrit quelques doutes sur l'approche historiciste, qui méritent qu'on s'y attarde. En effet, ce modèle d'enseignement de la littérature paraît au critique italien – qui a été, faut-il le rappeler ici, le père de la littérature comparée en Italie – trop focalisé sur *une seule* nation et sur *une seule* littérature, invariablement la sienne propre : l'enseignant qui l'appliquerait aveuglément dans sa pratique pédagogique finirait donc par couper la littérature de son propre pays de tous les liens féconds qu'elle entretient avec la pluralité des littératures et des cultures. Ensuite, ce modèle sous-tend une conception excessivement téléologique de l'histoire : celle-ci serait un processus linéaire, un développement progressif et irrépressible – malgré les entraves, les ralentissements, parfois même les retours en arrière – vers le but ultime de l'histoire elle-même, c'est-à-dire la réalisation de la conscience nationale et de la destinée plus ou moins glorieuse d'une certaine nation. Pour conclure, et surtout, le modèle historiciste suscite quelques perplexités dans la mesure où il est centré sur l'enseignant qui parle *ex cathedra*, depuis une position d'autorité peu ouverte à l'échange avec les apprenants et qui ne prévoit pas la collaboration active de ceux-ci. L'enseignant qui applique à la lettre le modèle historiciste raconte une narration qu'il présente comme irréfutable ; ses étudiants doivent écouter et répéter cette narration, et n'ont pas le droit de la soumettre à un véritable examen critique : ils ne peuvent qu'entrer en concurrence entre eux pour la répéter de la façon la plus efficace. La méfiance de Ceserani vis-à-vis de ce modèle d'enseignement est étroitement liée à ce processus de transfert « vertical » et « unidirectionnel » d'un savoir, depuis l'enseignant jusqu'aux élèves et aux étudiants ; une plus grande ouverture discursive, la capacité de réfléchir à la pluralité des narrations possibles, lui paraissent nettement préférables.

En cela, *le modèle linguistique et sémiotique* semble plus en mesure de s'accorder avec l'évolution des métiers de l'enseignement, au XX^e siècle déjà, et surtout de nos jours. D'un côté, le modèle linguistique et sémiotique considère que le texte littéraire mérite un intérêt aigu et spécifique, qui soit en mesure de mettre en relief ces caractères linguistiques et formels qui sont le propre du langage extrêmement complexe de la littérature. De l'autre, l'enseignant qui s'inspire du modèle linguistique et sémiotique descend de sa chaire, abandonne le ton magistral, pour structurer son propre travail avec les élèves comme une

expérience de laboratoire : c'est pourquoi ce modèle d'enseignement a permis de développer au sein de l'école des compétences fondamentales, nécessaires à la compréhension littérale de la littérature et à sa considération en tant que réalité vivante et actuelle. Le revers de la médaille de ce modèle pédagogique – qui a pris pied dans les années soixante, à la suite de l'avènement du structuralisme, et qui présente aussi, du structuralisme, les aspects les moins immédiatement acceptables – est son intérêt mitigé pour la dimension historique des textes (que le modèle historiciste valorisait pleinement), ainsi qu'une certaine indifférence pour le rôle des élèves ou des étudiants.

À la suite des remarques précédentes, on peut comprendre aisément la préférence que Ceserani semble accorder au troisième modèle d'enseignement de la littérature. Seul *le modèle herméneutique* parvient à créer une synthèse féconde entre l'attention à l'histoire et l'attention au texte, puisqu'il se propose d'interpréter les textes *dans* l'histoire, autrement dit le contexte historique auquel ils appartiennent ; plus important encore, seul le modèle herméneutique permet de négocier de manière constructive entre la prise de parole (et de position) de la part de l'enseignant et le pluralisme de perspectives que les élèves sont en mesure d'apporter. En effet, à l'intérieur de ce troisième modèle d'enseignement de la littérature, la classe se transforme en une « communauté interprétante », où chaque élève est appelé, en tant que sujet, à partager avec les autres sa propre lecture du texte littéraire. Ainsi, dans l'approche herméneutique les « thèmes forts » des approches historiciste et linguistico-sémiotique – l'attention à l'histoire et au texte, la prise de parole de l'enseignant et le travail en classe comme expérience « de laboratoire » – gardent leur importance, mais perdent l'aura des valeurs absolues qui ne sauraient être soumises à un examen critique.

Il ne faudrait cependant pas s'attendre à ce que le modèle herméneutique soit exempt de tout vice. Un danger possible de cette approche consiste dans la tendance à vouloir identifier des valeurs éthiques et esthétiques éternelles, tandis que toutes les valeurs, d'après Ceserani, appartiennent à l'histoire et sont donc sujets à changer avec le cours de l'histoire. Le critique italien souligne, dans sa *Guida allo studio della letteratura*, la relation qui existe entre l'approche herméneutique et le commentaire de la *Bible*, tel qu'on le pratique surtout à l'intérieur de la culture protestante²² : certes il y a, dans cette tradition, une idée forte de communauté, une lecture collective, un groupe de lecteurs au sein duquel chaque individu – ou, si l'on transpose ce modèle sur le plan pédagogique, chaque élève – a le droit et la possibilité d'exprimer sa propre subjectivité, mais il y a également un principe téléologique,

²² Voir *ibid.*, p. 405.

bien que moins accentué par rapport à la téléologie *ex cathedra* (et papiste) de l'historicisme nationaliste, puisque c'est le pasteur protestant qui doit amener le troupeau des fidèles à reconnaître les valeurs universelles et éternelles de l'humanité, exprimées par les textes littéraires. Pour cette raison, Ceserani propose de remplacer l'enseignant-pasteur de l'approche herméneutique avec un enseignant « condisciple », qui présenterait aux apprenants un savoir pluriel et qui serait lui-même constamment en train d'apprendre et d'assimiler. Une « *strategia pedagogica buona e moderna* » consisterait alors dans un enseignement non « vertical » mais « horizontal », non « magistral » mais « interactif », qui serait susceptible de « [portare] alla luce tutti i contrasti e i conflitti di culture » et de donner « la preferenza allo scontro delle idee, [a]lle adesioni ideologiche, alle passioni e ai conflitti »²³. Les « conflits » et les « passions » de la littérature ne sauraient être neutralisés à l'usage des apprenants, en une histoire monodirectionnelle qui en dissoudrait les tensions ; nous avons plutôt intérêt à les mettre en discussion, dans le jeu incessant et enrichissant de la comparaison : l'enseignant « condisciple » est celui qui est capable de se faire le « rappresentante [...] di un “pensiero critico” che sa mettere in discussione se stesso e la sua cultura, oltre a quella degli allievi, con un atteggiamento aperto di analisi e confronto »²⁴.

En guise de conclusion, et à la lumière de l'argumentation développée dans cette première partie de notre étude, il nous semble évident que, dans le cadre de l'enseignement de l'italien langue vivante au secondaire, c'est le troisième modèle pédagogique qui est susceptible de garantir les résultats les meilleurs et de faire réellement progresser les élèves. Au sein de cette approche, l'enseignant n'est ni le représentant d'une culture « haute » et homogène, qui se retranche dans son monde de valeurs absolues et n'est pas disposé à descendre de son piédestal, ni le professeur qui, à l'opposé, met tout en œuvre pour ressembler à ses élèves, jusqu'au point de contrefaire leurs codes de comportement et d'expression et de mimer leur culture. La tâche de l'enseignant, nous semble-t-il, serait plutôt de faire revivre, d'une façon renouvelée et intelligente, la figure du « professore come intellettuale », tel qu'il a été défini par Romano Luperini²⁵ : autrement dit, l'enseignant d'italien langue vivante au secondaire doit adopter une attitude critique et constructive, être capable de se remettre en cause et de mettre en discussion sa propre culture – de même que celle de ses élèves – avec une attitude ouverte d'analyse, d'échange, de confrontation incessante.

²³ *Ibid.*, p. 408.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Romano Luperini, *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lecce, Piero Manni Editore, 1998.

Par ailleurs, tout au long de cette année de stage dans le second degré, nous avons pu constater que, parfois, il devient nécessaire d'assumer une posture d'enseignement plus « magistrale », en particulier dans les classes où les élèves ont de la peine à se mettre au travail ou bien à rester concentrés, soit par la présence de quelques éléments perturbateurs qui nuisent à la dynamique du groupe, soit à cause de difficultés liées à des troubles de l'apprentissage tels que la dyslexie, la dysphasie, l'hyperactivité, la phobie scolaire. Dans ces cas, le choix d'une stratégie d'enseignement plus frontale ne sert pas tant à imposer aux élèves une méthode de travail unidirectionnelle qu'à leur fournir une sorte de « galateo » d'habitudes et de recettes censées les guider vers une plus grande responsabilité et une plus grande autonomie dans leur investissement personnel. De même, d'après notre expérience sur le terrain, le modèle du « cours-laboratoire » prôné par le scénario linguistique et sémiotique peut permettre à l'enseignant, avant de lancer les élèves dans le « conflit » de la « communauté interprétante » du modèle herméneutique, de soumettre à l'attention de la classe les objectifs pédagogiques qu'il envisage d'atteindre par le biais d'une démarche d'apprentissage plus interactive. Ce que l'on souhaite, donc, suggérer par ces réflexions est que, peut-être, l'utopie que devrait viser tout enseignant est, bien plus que le choix d'une seule posture d'enseignement, valable dans n'importe quelle situation, l'adoption d'une approche souple, permettant de varier les stratégies d'apprentissage en fonction du public et des circonstances ou des contextes particuliers au sein desquels se déploie l'activité pédagogique.

2. L'enseignement de la littérature italienne dans le cadre de la didactique des langues vivantes

2.1. Le mot-clé de l'apprenant : la « motivation »

Tout apprentissage implique un effort : le cerveau doit assimiler des connaissances, les stocker dans la mémoire et les intégrer dans sa propre architecture. Ce travail comporte une nouvelle organisation des *synapses*, c'est-à-dire de ces zones de contact entre les neurones qui assurent la transmission des informations d'une cellule nerveuse à l'autre. Quel est donc cet élément qui met en œuvre le mécanisme psychologique de l'acquisition, et qui absorbe la fatigue mentale et physique des processus d'apprentissage ? La clé de voûte d'une pédagogie fondée sur l'élève, plutôt que sur l'enseignement en soi, est la motivation de l'apprenant. Pour mieux comprendre les enjeux représentés par l'ensemble de tous ces facteurs qui sollicitent l'attention, l'intérêt, la disponibilité et l'implication de ceux qui reçoivent un enseignement quelconque, on illustrera, en suivant la taxonomie proposée par Balboni, trois théories de la motivation, qui croisent parfois leurs présupposés et se complètent parfois entre elles : le modèle « egodinamico », le modèle du « stimulus appraisal », et le modèle du « dovere / piacere / bisogno »¹.

Le modèle « egodinamico » s'inscrit dans la droite ligne des recherches accomplies dans les années 1970 par Renzo Titone², et il se fonde sur l'idée que tout apprenant, ou pour mieux dire le « moi » de tout apprenant, a un projet d'apprentissage, plus ou moins conscient. La

¹ Paolo E. Balboni, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, op. cit., p. 9-11.

² Renzo Titone, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola, 1977.

réalisation de ce projet mène l'apprenant à mettre en place des « stratégie » d'acquisition, et c'est à ce moment-là qu'intervient ce que Titone nomme l'« evento tattico », autrement dit, le contact réel avec la matière d'enseignement. Si l'apprenant obtient des résultats satisfaisants, ou du moins pas trop éloignés de ses attentes, et sans qu'il soit obligé de dépenser des énergies physiques et psychologiques excessives, sa stratégie d'acquisition se renforce et elle envoie un *feed-back* (retour) positif au « moi », qui, par conséquent, continue d'alimenter le processus d'acquisition en vertu de sa motivation. Si, en revanche, le retour est négatif, s'instaure un « affective filter » (filtre affectif)³, un véritable mécanisme de défense psychologique se traduisant par l'ennui ou par la peur de se tromper et de sembler ridicule, qui peuvent agir comme des freins puissants à l'acquisition, voire provoquer un blocage complet. Dans le cadre de l'enseignement scolaire d'une langue vivante, où l'élève est censé apprendre, le filtre affectif provoqué par l'obligation peut être éliminé si l'enseignant arrive à susciter des émotions positives grâce auxquelles l'« événement tactique », c'est-à-dire le fait d'être dans une salle de cours et d'étudier une langue dont on pense qu'on n'a pas besoin, devient un objectif agréable en soi : le projet du « moi » se transforme alors, en passant de « j'étudie l'italien parce que je vais devoir travailler dans une société qui demande de plus en plus à ses membres d'être plurilingues » à « j'étudie l'italien parce que cela me plaît ». Or, il serait à notre sens erroné d'attribuer une valeur universelle à cette théorie, ne serait-ce que parce qu'elle ne prend pas en compte tous les paramètres : un élève peut aussi apprendre par orgueil, pour faire plaisir à ses parents, pour émuler un ami, par crainte de punitions, par incitation d'un cadeau, et ainsi de suite. Cependant, bien qu'elle ne soit pas en mesure d'expliquer tous les comportements d'apprentissage, la théorie du filtre affectif nous paraît posséder une réelle valeur heuristique, notamment dans les cas de phobie scolaire avec lesquels nous nous sommes confrontée cette année.

Le modèle du « stimulus appraisal » (qu'on pourrait traduire par « évaluation des impulsions ») se fonde, de son côté, sur des données neurobiologiques, et avant tout sur l'idée que l'émotion joue un rôle fondamental dans les processus cognitifs. Selon John Schumann⁴, le cerveau reçoit des impulsions (les *inputs*), procède à une estimation – ce que Schumann définit « appraisal » –, et il décide s'il vaut la peine ou non d'accepter les éléments nouveaux qui apparaissent dans ces impulsions. Les facteurs conditionnant l'« appraisal » sont les cinq que voici :

³ Stephen D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

⁴ John Schumann, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell, 1997.

1. La nouveauté de l'impulsion, qui sollicite les mécanismes de curiosité à la base de l'apprentissage, et qui induit les enseignants à varier les activités qu'ils proposent à leurs élèves et étudiants.
2. La valeur esthétique de l'*input*, due à sa beauté formelle, à son charme, aux sensations de plaisir qu'il arrive à transmettre : la reproduction en couleur d'un document est naturellement perçue comme plus attractive que son équivalent en noir et blanc, le TBI (tableau blanc interactif) permet une meilleure mémorisation visuelle par rapport à un tableau traditionnel, une salle de cours lumineuse et propre donne le goût des études...
3. L'utilité de l'impulsion (la « need significance » de Schumann, ou capacité de rencontrer un besoin), qui permet à l'élève de s'apercevoir que ce qu'il est en train d'étudier répond à un besoin, comble une lacune dans ses connaissances, lui donne la possibilité de progresser.
4. La faisabilité de l'impulsion, qui rend une tâche possible et réalisable, même si, pour l'accomplir, on doit vaincre des difficultés, alors qu'une impulsion trop complexe, ou inadaptée au niveau des apprenants, risque de les démotiver.
5. La confiance psychologique et sociale que l'impulsion doit transmettre, pour éviter que l'erreur soit perçue comme une faute et qu'elle lèse, chez l'apprenant, l'estime de soi-même.

En revanche, le modèle didactique du « *dovere / bisogno / piacere* » a été emprunté aux techniques de motivation appliquées au marketing, et il se base sur les trois facteurs qui régissent toutes les actions humaines :

1. Le « devoir », qui règne en maître dans les contextes pédagogiques les plus traditionnels. Cette motivation ne mène pas l'apprenant à une acquisition permanente des données étudiées, parce qu'elle produit un filtre affectif qui place les nouvelles informations apprises dans la mémoire à moyen terme. Il est toutefois possible que ce « devoir » se transforme en ce que Fabio Caon appelle le « sens du devoir »⁵, en vertu duquel la motivation personnelle de l'élève est soutenue par le plaisir de faire son devoir face à un enseignant qu'on estime et

⁵ Fabio Caon, *The Affective Component in Language Teaching et Learning*, Pérouse, Guerra, 2006.

qu'on apprécie non seulement en tant que guide intellectuel mais aussi en tant que personne.

2. Motivation liée à l'hémisphère gauche du cerveau, consacré à la rationalité et à la conscience, le « besoin » s'appuie sur la volonté, les choix et les décisions de l'apprenant. Cependant, si ce dernier décrète qu'il a satisfait son besoin d'apprentissage, la mémoire permanente n'est pas sollicitée, et les connaissances acquises ne peuvent pas être fixées durablement.
3. Le « plaisir » est, par contre, une motivation ancrée dans l'hémisphère droit du cerveau, responsable des émotions et des sentiments. Le plaisir suscite, très spontanément, des stratégies de mémorisation à long terme ; il peut se manifester, comme nous l'avons déjà partiellement annoncé en illustrant le modèle du « stimulus appraisal », en différentes formes : le plaisir d'apprendre, le plaisir de la variété, de la diversité, de la pluralité, le plaisir de la nouveauté, le plaisir du défi, le plaisir de systématiser et de classer un ensemble hétérogène de données, le plaisir de faire son devoir...

Or, selon Balboni, l'éducation à la littérature en tant que « risposta ad un bisogno »⁶ permet aux élèves et aux étudiants de découvrir qu'ils ont besoin de la littérature, puisqu'ils y trouvent les réflexions de ceux qui se sont posé les mêmes questions sur lesquelles ils s'interrogent, mais aussi parce que la littérature leur donne les moyens de se détacher de leur vision particulière du monde et de l'enrichir de l'expérience de grands auteurs qui sont souvent des maîtres à penser universaux. Toutefois, les enjeux de l'éducation à la littérature en tant que « chiave per un piacere »⁷ sont, pour Balboni, beaucoup plus considérables. D'abord, le simple fait de satisfaire son propre « *bisogno di letteratura* »⁸ est, en soi, une forme de plaisir. Ensuite, la possibilité de choisir nos auteurs et nos ouvrages préférés sur la base de paramètres fiables, suggérés par notre esprit critique, est à l'origine, à son tour, d'un profond ravissement intellectuel. Enfin, la littérature offre une expérience toute particulière de jouissance, ce « plaisir du texte »⁹ qui se renouvelle à chaque fois que nous recherchons le plaisir indicible de la lecture.

⁶ Paolo E. Balboni, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, op. cit., p. 10.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

⁹ Roland Barthes, *Le Plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil, 1982.

2.2. L'approche actionnelle

En 2005, le Ministère de l'Éducation Nationale a lancé un *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*, concernant tous les élèves, de l'école élémentaire au lycée. L'objectif de ce projet est « d'améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, notamment en renforçant les compétences orales des élèves » et en privilégiant « une entrée dans les apprentissages par les contenus culturels »¹⁰. L'outil de référence visant à fournir une base commune pour la conception de programmes, diplômes et certificats est offert par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), élaboré en version plurilingue par des experts des États membres du Conseil de l'Europe, et publié en 2001. Ce document introduit quatre grandes nouveautés dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes :

1. Six niveaux communs de référence – A1, A2, B1, B2, C1, C2 –, qui balisent l'apprentissage des langues étrangères.
2. Un découpage de la compétence communicative en cinq activités langagières : la compréhension de l'oral, l'expression orale en continu, l'interaction orale, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite.
3. Une redéfinition de cette même compétence communicative, qui prend en compte trois composantes : une composante linguistique (le lexique, la morphologie, la syntaxe, la phonologie, l'orthographe...), une composante sociolinguistique (les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les dialectes...), et une composante pragmatique (le choix du registre de langue, les stratégies discursives qu'on met en œuvre pour atteindre un but précis et concret de communication, la cohésion et la cohérence du discours...).
4. Une perspective « actionnelle », fondée sur la notion de « tâche » et, plus en général, sur l'idée que le « dire » est associé au « faire ».

¹⁰ *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*, disponible en ligne sur le site <http://eduscol.education.fr/cid45756/plan-de-renovation-de-l-enseignement-des-langues.html>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

Le chapitre numéro deux du CECRL est consacré à la perspective actionnelle, qui est illustrée de la façon suivante :

[...] elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social¹¹.

Quelques lignes plus bas, on lit une définition supplémentaire de ce qu'est une tâche :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe¹².

Par conséquent, il est évident que, si d'un côté « communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches », de l'autre, ces dernières « ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet »¹³. En effet, le chapitre numéro sept du CECRL revient sur la question, en décrivant en détail les différentes acceptions sémantiques de la notion de tâche :

La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habilités (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. [...].

La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités comme, par exemple, l'interaction avec un service public et la réponse à un formulaire ou la lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues pour parvenir à une décision sur un projet, ou le respect d'un mode d'emploi pour réaliser un assemblage [...], ou encore la préparation (à l'écrit) d'une conférence et la conférence, ou la traduction officieuse par un visiteur, etc.

Des types de tâches ou activités similaires constituent l'unité centrale de nombreux programmes, manuels scolaires, expériences d'apprentissage en classe et de test [...]. Ces tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels.

¹¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Paris, Les Éditions Didier, 2001, p. 15, disponible en ligne sur le site <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

¹² *Ibid.*, p. 16.

¹³ *Ibid.*, p. 19.

D'autres sortes de tâches ou activités, de nature plus spécifiquement « pédagogique », sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant » accepté volontairement pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat)¹⁴.

De la lecture de ces extraits tirés du CECRL, il découle que l'enseignant doit considérer l'élève comme l'acteur de ses apprentissages, et lui présenter la langue et la culture à étudier comme des instruments d'action et plus seulement de communication, étant donné qu'on ne communique plus simplement pour « parler avec l'autre », mais avant tout, et surtout, pour « agir avec l'autre ». La communication ne constitue donc plus un but en soi, parce qu'elle n'est désormais qu'un outil au service de l'action. Les formes verbales, les structures morphosyntaxiques, le lexique, la phonétique, etc. – autrement dit la « composante linguistique » – doivent maintenant être considérés non comme des « objectifs linguistiques », mais comme des « outils » de savoir et de savoir-faire que l'élève va remobiliser dans le but d'agir, de même que tout acte de parole doit prioritairement être conçu à l'instar d'un acte social. Ce qui implique par ailleurs, dans le contexte de l'enseignement des langues vivantes au collège et au lycée, que l'apprenant n'est plus exclusivement tourné vers l'institution scolaire, mais aussi vers la société, puisque les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales. Si dans l'optique de l'approche communicative – qui était à la base de l'enseignement des langues vivantes dans les années 1980 et 1990 – on se proposait d'apprendre aux élèves à communiquer plus tard en société en leur demandant, par le biais d'activités de simulation, de communiquer entre eux, en classe, comme s'ils étaient en société, dans la perspective de l'approche actionnelle on forme désormais les élèves à agir socialement en langue étrangère en les faisant agir socialement en langue étrangère *d'abord en classe*. L'enjeu est donc de les rendre aptes à agir dans des situations (presque) authentiques où la langue est utilisée pour « faire quelque chose ».

Or, si la langue n'est qu'une parmi les composantes des actions du locuteur, et que maîtriser une langue étrangère signifie, avant tout, agir mieux, c'est-à-dire disposer d'un outil linguistique supplémentaire pour évoluer au sein d'une société de plus en plus multilingue, on peut se demander quel est le rôle que l'approche actionnelle assigne à la littérature. Dans le

¹⁴ *Ibid.*, p. 121.

CECRL, on lit que l'« utilisation esthétique ou poétique de la langue » comprend de nombreuses activités telles que « le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.) », « la réécriture [...] d'histoires », « la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en image, des romans photos », « le théâtre (écrit ou improvisé) », « la production, la réception et la représentation de textes littéraires »¹⁵ tels que nouvelles, romans, poèmes, récitals, opéras, etc. On remarque donc que la notion « ouverte » de textualité littéraire envisagée par les experts qui ont conçu le CECRL est très proche de celle que théorisent les maîtres à penser des études culturelles. Toutefois, la place accordée à la littérature par le CECRL est, en un sens, ambiguë. En effet, dans le document du Conseil de l'Europe on constate, d'un côté, que la littérature a représenté, dans le passé, un aspect essentiel de l'étude des langues vivantes, mais qu'elle n'est plus, pour ainsi dire, prioritaire dans les pratiques contemporaines d'apprentissage ; et de l'autre, qu'elle se charge de valeurs qui vont bien au-delà de son essence esthétique¹⁶ :

Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques¹⁷.

De toute façon, c'est justement l'adoption d'une perspective actionnelle à ouvrir à la littérature de nouvelles pistes d'exploitation pédagogique. En effet, lorsque dans le CECRL on mentionne la possibilité de créer, interpréter ou représenter un texte littéraire ou bien une pièce de théâtre, la littérature « entre en résonance avec l'idée d'un apprenant “acteur” » :

Le CECRL ouvre indéniablement des horizons renouvelés : le texte littéraire peut tout à fait trouver sa place dans un cadre actionnel, dans un enseignement par tâches ou dans une pédagogie de projet¹⁸.

Par ailleurs, si le CECRL associe la littérature aux niveaux avancés (B2, C1, C2), dans la mesure où décrypter le sens implicite des textes littéraires et en comprendre le langage figuré requiert des compétences langagières plus fines et développées, l'absence de littérature dans

¹⁵ *Ibid.*, p. 47.

¹⁶ Sur ces remarques, voir Donatienne Woerly, « Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives », in *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, études rassemblées par Anne Godard, Paris, Les Éditions Didier, 2015, p. 133.

¹⁷ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, *op. cit.*, p. 47.

¹⁸ Donatienne Woerly, « Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives », *op. cit.*, p. 134.

la description des utilisations de la langue pour les niveaux débutants (A1, A2, B1) ne signifie pas qu'elle ne doive pas être traitée en classe :

On doit comprendre que si l'apprenant est capable de lire un texte littéraire contemporain au niveau B2, c'est qu'on a préparé cette compétence aux niveaux inférieurs. Avant de parvenir à une lecture sans effort, il faut avoir familiarisé l'apprenant avec la complexité des œuvres littéraires. Ainsi, les auteurs invitent indirectement, pour atteindre les objectifs formulés au niveau B2, à introduire le texte littéraire avant ce stade¹⁹.

Enfin, et une fois de plus en accord avec les conceptions « relativistes » de la littérature qu'on a précédemment illustrées, on remarque que le CECRL aborde le texte littéraire à l'instar de tous les autres types de textes : « le texte littéraire occupe toujours une place inconfortable [en raison de sa complexité sémantique], non spécifique »²⁰.

2.3. Des notions au programme dans l'enseignement des langues vivantes au lycée aux techniques d'exploitation des textes littéraires

Les programmes d'enseignement des langues vivantes actuellement en vigueur en classe de seconde et dans le cycle terminal de la voie générale et technologique²¹ sont définis par les arrêtés du 8 avril 2010, *Bulletin officiel* spécial numéro 4 du 29 avril 2010²², et du 21 juillet 2010, *Bulletin officiel* spécial numéro 9 du 30 septembre 2010²³.

Le programme de seconde prend appui sur le CECRL et s'inscrit dans la continuité des enseignements du collège, qui sont déclinés en quatre thèmes culturels (*Langage, École et société, Voyages et migrations, Rencontres avec d'autres cultures*). De leur côté, les contextes d'usage de la langue étudiée en seconde sont prioritairement dictés par l'entrée culturelle *L'art de vivre ensemble (famille, communautés, villes, territoires)*, qui, à son tour, est organisée autour de trois notions liées au présent, au passé et à l'avenir :

¹⁹ *Ibid.*, p. 136.

²⁰ *Ibid.*

²¹ A la rentrée scolaire 2019-2020, les nouveaux programmes du lycée seront définis par le *Bulletin officiel* spécial numéro 1 du 22 janvier 2019, disponible en ligne sur le site http://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/06/0/SP1_MEN_22_1_2019_10H40_1064060.pdf, dernier accès effectué le 23/02/2019.

²² Arrêté du 8 avril 2010, *Bulletin officiel* spécial numéro 4 du 29 avril 2010, disponible en ligne sur le site http://cache.media.education.gouv.fr/file/spécial_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf, dernier accès effectué le 23/02/2019.

²³ Arrêté du 21 juillet 2010, *Bulletin officiel* spécial numéro 9 du 30 septembre 2010, disponible en ligne sur le site <http://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

1. *Mémoire : héritages et rupture.*
2. *Sentiment d'appartenance : singularités et solidarités.*
3. *Visions d'avenir : créations et adaptations.*

Les enjeux éducatifs de ce programme sont efficacement décrits dans le *Bulletin officiel* spécial numéro 4 du 29 avril 2010 :

La classe de seconde se consacre à l'art de vivre ensemble, dans le présent, le passé, et l'avenir, fondé sur différentes formes de sociabilité ou de solidarité, qu'il s'agisse de l'évolution des sociétés traditionnelles ou de la redéfinition des rapports sociaux, partagés entre valeurs collectives et individualisme. L'étude de la société au quotidien, où les hommes et les femmes échangent, travaillent, créent, se distraient..., permet à l'élève à la fois de prendre conscience que les différences sont le signe d'une altérité mais aussi qu'elles ne peuvent masquer une similitude quant aux aspirations, aux inquiétudes, aux rêves de toute être humain. Chaque société est un organisme vivant, héritier d'un passé qui contribue à forger son présent et dont les références permettent de mieux comprendre les réalités actuelles, mais aussi [elle] se projette dans un avenir qui mobilise l'imagination, le besoin de créer et le désir d'aller de l'avant²⁴.

En fin de classe de seconde générale et technologique, le niveau de compétence attendu est B1 pour la LV1, A2 pour la LV2, A1 pour la LV3.

Le programme du cycle terminal prend également appui sur le CECRL et s'inscrit dans la continuité des apprentissages de la classe de seconde, mais, par rapport à ces derniers, il vise à développer davantage l'autonomie des élèves. À l'issue du cycle terminal, le niveau de compétence visé est B2 pour la LV1, B1 pour la LV2, A2 pour la LV3. Les différents documents étudiés en classe de première et en classe de terminale sont abordés par l'entrée culturelle *Gestes fondateurs et mondes en mouvement*, dont le but est de permettre aux élèves « de décoder la complexité des référents culturels qui sous-tendent les langues vivantes tant en parcourant leur histoire qu'en posant les enjeux du monde contemporain »²⁵. Par ailleurs, la problématisation des sujets abordés dans les séquences pédagogiques proposées en classe doit être facilitée par le croisement de plusieurs domaines : arts (architecture, cinéma, musique, peinture, photographie), croyances et représentations, histoire et géopolitique, langue et langages, littérature, sciences et techniques, sociologie et économie. De plus, le bulletin officiel qui fixe le programme du cycle terminal recommande d'ancrer les problématiques des projets de cours dans l'une des quatre notions suivantes :

1. *Mythes et héros.*

²⁴ Arrêté du 8 avril 2010, *Bulletin officiel* spécial numéro 4 du 29 avril 2010, *op. cit.*

²⁵ Arrêté du 21 juillet 2010, *Bulletin officiel* spécial numéro 9 du 30 septembre 2010, *op. cit.*

2. *Espaces et échanges.*
3. *Lieux et formes du pouvoir.*
4. *L'idée de progrès.*

Si la littérature n'est présentée ici que comme l'un des domaines qui doivent consentir aux élèves de mieux problématiser les quatre notions ci-dessus mentionnées, c'est dans le programme d'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère (LELE), dans le cycle terminal de la série littéraire, qu'elle acquiert une valeur autonome d'étude :

L'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère vise à développer le goût de lire et à augmenter l'exposition de l'élève à la langue en lui donnant accès à un certain niveau d'abstraction et de subtilité. L'étude de la littérature étrangère ouvre un nouvel espace pour une pratique accrue de la langue par l'entraînement et la mise en œuvre de toutes les activités langagières. Il s'agit aussi d'initier les élèves aux réalités les plus structurantes de la littérature de la langue étudiée : les grands mouvements littéraires et les principales thématiques portés par de grands auteurs, dans le récit, la poésie et le théâtre²⁶.

L'approche analytique envisagée par le Ministère est à la fois historique et par genres, dans l'objectif de faire connaître aux élèves les mouvements artistiques et les courants littéraires principaux de la culture étudiée, et les catégories d'ouvrages qui les expriment. Les thématiques proposées pour mettre en œuvre cette double démarche de travail sont les suivantes :

1. *Je de l'écrivain et jeu de l'écriture* (pistes : autobiographie, mémoire, journal intime, l'écrivain dans sa langue, l'écriture comme jouissance esthétique et le plaisir des mots, des sonorités, du rythme, l'expression des sentiments, la mise en abyme et l'intertextualité, etc.).
2. *La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié* (pistes : le roman épistolaire, l'amour courtois, la poésie mythique et élégiaque, les jeux de l'amour entre séducteurs et femmes fatales, les couples mythiques, l'amitié, le double, le dédoublement, la gémellité, etc.).
3. *Le personnage, ses figures et ses avatars* (pistes : les héros mythiques ou légendaires, les figures emblématiques, les héros et les anti-héros, etc.).

²⁶ Programme d'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère au cycle terminal de la série littéraire, disponible en ligne sur le site <http://www.education.gouv.fr/cid53324/mene1019738a.html>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

4. *L'écrivain dans son siècle* (pistes : le roman policier, le roman social, la littérature de guerre et d'après-guerre, l'essai, le pamphlet, la satire, le débat des idées, l'engagement et la résistance, la dérision, l'humour, etc.).
5. *Voyage, parcours initiatique, exil* (pistes : le voyage comme image de la vie, parcours initiatique, recherche de soi, les récits d'explorations, d'évasion, d'aventure, le roman d'apprentissage, l'exil, le déracinement, l'errance, le retour au pays, etc.).
6. *L'imaginaire* (pistes : l'étrange, le merveilleux, le fantastique, la science-fiction, l'absurde, l'onirisme, la folie, la métamorphose, etc.).

À présent, après avoir brossé un panorama des programmes scolaires sur lesquels se fonde en France l'enseignement des langues vivantes au lycée, et avant de présenter quelques exemples d'études de cas réalisées dans notre pratique d'enseignement, nous décrirons dans les grandes lignes les techniques d'exploitation des textes littéraires les plus fréquemment employées dans les manuels d'italien langue étrangère que nous avons utilisés, lors de cette année de stage, pour en tirer des suggestions de travail²⁷. Une fois de plus, il convient de rappeler que, du point de vue de la conception ouverte de littérature adoptée en didactique des langues, lire un document littéraire peut signifier aussi l'écouter ou le regarder, et que, par conséquent, le lecteur est, en même temps, un auditeur et un spectateur.

Or, toutes les maisons d'édition spécialisées en didactique des langues adoptent désormais une approche d'exploitation des textes qui décline en termes actionnels les présupposés théoriques de la psychologie de la *Gestalt* (psychologie de la forme), d'après laquelle le processus d'apprentissage se structure en trois phases fondamentales : globalité, analyse, synthèse.

La compréhension globale d'un document mobilise l'hémisphère droit du cerveau et se base, tout d'abord, sur des stratégies permettant d'utiliser avantageusement les données offertes par les marques para-textuelles, qui présentent des indications autour du texte, ou par

²⁷ Erminia Ardissino, Sabrina Stroppa (éd.), *La letteratura nei corsi di lingua : dalla lettura alla creatività*, Pérouse, Guerra, 2009 ; Marco Arnaudo, *La pagina breve. Racconti italiani del Novecento*, Gênes, CIDEB, 2005 ; Ivan Aromatario, Pascal Bégou, Colette Chevillon, Pierre Methivier, Bruna Rossi, Valérie Bernejo, *Tutto bene ! Italien Seconde*, Paris, Hachette Éducation, 2010 ; Ivan Aromatario, Valérie Bernejo, Heidy Martini-Berthet, Pierre Methivier, Judith Rosa, Patrice Tondo, *Tutto bene ! Italien Première*, Paris, Hachette Éducation, 2011 ; Ivan Aromatario, Valérie Bernejo, Heidy Martini-Berthet, Pierre Methivier, Judith Rosa, Patrice Tondo, *Tutto bene ! Italien Terminale*, Paris, Hachette Éducation, 2012 ; Paolo E. Balboni, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri, op. cit.* ; Lidia Costamagna, M. Valentina Marasco, Nicoletta Santeusano, *L'italiano con le canzoni*, Pérouse, Guerra, 2018 ; Marina Ferdeghini, Paola Niggi, *Strada facendo. Italien 2^{nde} / 1^{ère} / T^{le} Livre unique*, Paris, Le Robert, 2017 ; Carlo Guastalla, *Giocare con la letteratura, op. cit.* ; Daniela Lombardo, Laura Nosengo, Anna Maria Sanguineti, *L'italiano con la pubblicità. Imparare l'italiano con gli spot televisivi*, Pérouse, Guerra, 2006 ; Ciro Massimo Naddeo, Paolo Torresan, Giuliana Trama, *Nuovo canta che ti passa. Imparare l'italiano con la musica e le canzoni*, Florence, Alma, 2013.

les éléments qui peuvent ressortir à la première lecture, à la première écoute, au premier visionnage d'un document. Par exemple, dans le cas d'un extrait narratif, poétique ou théâtral, le nom de l'auteur, le titre de l'œuvre, l'année de publication, la dédicace, la typologie générique (roman, récit, poème, conte, pièce de théâtre...), etc. ; dans le cas d'un document audio, tout indice lié aux bruits de fond, à la musique, aux voix, et fournissant des informations sur le contexte dans lequel se déroule le monologue ou l'échange ; le rythme ou la mélodie s'il s'agit d'une chanson, la relation entre la parole et l'image dans les bandes dessinées ou les romans graphiques, le rapport entre la parole, l'image et le son dans les documents audiovisuels (films, documentaires, dessins animés...). Ensuite, on procède à l'élaboration d'hypothèses susceptibles d'anticiper le(s) thème(s) abordé(s) par le texte et d'en orienter la compréhension, et on essaie de vérifier les conjectures formulées par les élèves à travers le repérage des quelques éléments-clés.

Après avoir saisi ces informations préliminaires, qui permettent d'identifier le sens global du texte, on se plonge dans la phase d'analyse ou de compréhension approfondie, qui vise à dégager le sens général du document et sa fonction, à déterminer ce qui se passe du point de vue de l'intrigue, à définir les rôles et les caractères principaux des personnages, les stratégies de communication employées, les figures de style les plus récurrentes, les différentes parties ou sections du texte, son éventuelle appartenance à un mouvement artistique ou à un courant littéraire, le contexte historique et culturel dans lequel il s'inscrit. L'examen exhaustif de tous ces éléments devrait mettre en relief chacun de ces aspects, mais très souvent, dans le cadre d'une analyse de type pédagogique, pensée pour des apprenants qui sont justement en train d'apprendre à devenir des lecteurs / auditeurs / spectateurs en langue étrangère, la recherche de ces informations doit être progressive et avoir lieu par degrés de difficulté, afin que l'observation de toutes les données composant la complexité et la densité d'un texte devienne, petit à petit, une démarche naturelle, une espèce de disposition mentale. Par ailleurs, cette phase d'analyse, au lieu d'être accomplie par l'enseignant, doit être simplement guidée par ce dernier, qui assume, donc, plutôt le rôle d'un médiateur au sein du débat herméneutique mené par les élèves.

Une fois la phase d'analyse exécutée, on passe à l'étape de synthèse, qui vise à développer le sens critique des élèves et à affiner leur goût esthétique, mais aussi à enrichir leurs qualités et vertus morales, sociales et affectives. C'est donc le moment d'entrer dans l'implicite du texte et d'en découvrir le sens profond (pour cela il faut être, une fois de plus, particulièrement attentif à la façon dont il est écrit et s'intéresser davantage au style, au ton, aux non-dits...), de s'interroger sur l'intention de l'auteur et sur le message qu'il veut

transmettre, de tracer un bilan de l'efficacité de son discours et expliciter en quoi son propos est intéressant, pertinent, influent, de débattre sur les réflexions que le document inspire ou sur les réactions et les sentiments qu'il provoque, de donner son opinion et son jugement personnel. Mais il ne faut pas oublier que, dans l'enseignement des langues étrangères qui est promu par le CECR, la notion de « texte » est soumise à une logique « actionnelle » :

Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et / ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche²⁸.

Cette remarque implique que toute réflexion sur un document littéraire, conçu dans le sens le plus ample et le plus étendu de ce terme, doit amener les élèves à accomplir une tâche, à réaliser une activité.

Dès lors, si par exemple on travaille sur l'évolution de la langue italienne, en proposant à la classe de réfléchir par petits groupes sur quelques extraits des écrivains qui ont rendu illustre la « lingua del sì » à travers les siècles (de Dante, Pétrarque et Boccace à Machiavel, l'Arioste, le Tasse, et de Galilée, Goldoni, Alfieri à Foscolo, Leopardi, Manzoni), on pourrait demander aux élèves de mettre en scène un débat pour défendre les positions des différents auteurs étudiés. Si on a analysé un texte théâtral, comme par exemple une pièce de Stefano Benni, on demandera à la classe de le mettre en scène. À la suite d'une séquence sur un personnage historique tel que Casanova, dans le cadre de laquelle les élèves auraient étudié la figure du célèbre aventurier vénitien et les transpositions cinématographiques de l'*Histoire de ma fuite des prisons de la République de Venise qu'on appelle les Plombs* (1788), réalisées par Luigi Comencini (*Infanzia, vocazione e prime esperienze di Giacomo Casanova, veneziano*, 1969) et Federico Fellini (*Il Casanova di Federico Fellini*, 1976), on proposera aux élèves d'écrire un compte rendu pour comparer les films visionnés et donner leur point de vue. Dans la même démarche, on peut faire écouter à la classe les réadaptations musicales de quelques textes « classiques » : *S'i' fosse foco* de Cecco Angiolieri, chantée en 1968 par Fabrizio de André, le *Trionfo di Bacco e Arianna* de Laurent de Médicis, mis en musique en 1994 par Angelo Branduardi, ou encore la version funk-soul de *E lasciatemi divertire* de Aldo Palazzeschi, proposée en 1996 par la band Ridillo. Ensuite, on demandera aux élèves de travailler sur un autre texte poétique et de chercher, ou de produire, une bande sonore qui exprimerait, à travers la musique, les mêmes sensations du document littéraire.

Paolo Balboni souligne que le but de ces activités de transcodage est de :

²⁸ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, op. cit.*, p. 14.

- a. costringere ad analizzare il testo « dall'esterno », non restando dentro il testo ;
- b. tradurre i risultati dell'analisi non in parole ma in scelte di luci e musiche, in inquadrature, in indicazioni di regia, in paragoni con colori, strumenti musicali o quant'altro ;
- c. alla conclusione del lavoro, far nascere il confronto tra le differenti interpretazioni di diversi gruppi di allievi, in modo da generare dibattito, discussione, se possibile anche scontro di interpretazioni²⁹.

Par ailleurs, Balboni tient aussi à préciser qu'en aucun cas ces tâches ne devraient être perçues, par l'enseignant ou ses élèves, comme des jeux ou des techniques pour « dorer la pilule » de l'analyse de texte, car il s'agit plutôt de traductions d'un code verbal singulier, et peut-être moins coutumier pour les jeunes de nos jours, celui de la littérature, vers d'autres codes multimédia qui sont beaucoup plus familiers aux élèves en vertu de la fréquence à laquelle ils les réemploient, et qui peuvent, de ce fait, leur transmettre la passion pour le texte littéraire.

²⁹ Paolo E. Balboni, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, op. cit., p. 25.

3. Etudes de cas

A présent, à la suite de la réflexion théorique qui précède sur le rôle de la littérature en langue vivante dans le second degré du système scolaire français, nous nous proposons d'expliquer comment, dans notre pratique quotidienne, nous avons essayé de sensibiliser les élèves aux enjeux de l'éducation littéraire. A ce propos, nous nous servirons de trois différentes études de cas, réalisées, lors de cette année de stage dans le secondaire, au sein de nos classes de 2^{nde} LV2, de 1^{ère} LV2 et de Tle LV3. Dans les pages qui suivent, seront donc reproduits trois exemples de documents que nous avons didactisés et utilisés avec nos élèves et, quand cela était prévu par l'activité à réaliser, les grilles d'évaluation correspondant aux tâches proposées pour la notation.

3.1. Une chanson (en classe de 2^{nde} LV2, voie générale et technologique)

En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, la classe de 2^{nde}, représentant une classe charnière entre le collège et le cycle terminal du lycée, vise avant tout à renforcer le niveau A2 du CECRL. Comme nous l'avons explicité ci-dessus, en décrivant la place que le CECRL accorde à la littérature, à ce niveau de maîtrise d'une langue étrangère, il est très difficile pour les élèves de se confronter à des textes présentant un langage figuré excessivement dense. Par conséquent, en suivant les consignes du CECRL, nous avons plutôt cherché à familiariser notre classe de 2^{nde} avec la richesse sémantique et rhétorique du texte

littéraire par le biais d'une chanson. Nous avons donc décidé de proposer à la classe *Ma che freddo fa* (1969), écrite par Franco Migliacci, mise en musique par Claudio Mattone, et interprétée par la chanteuse, comédienne et *cantautrice* Nada Malanima. Notre choix d'aborder cette chanson à l'instar d'un texte littéraire relève, d'un côté, de l'élargissement de la notion de « littéarité » mis en œuvre par les études culturelles, et de l'autre, du constat que le patrimoine de la chanson italienne contemporaine garde de nombreux liens non seulement avec le *recitar cantando* du *melodramma*, mais aussi avec la tradition poétique du Moyen Age et de la Renaissance (il suffit de penser à la nomenclature de formes poétiques comme la *canzone* et la *ballata*, ou bien au genre du *madrigal*)¹.

Conçu en dehors du fonctionnement habituel par séquences – ce qui explique le titre d'*Intermezzo musicale* adopté pour présenter cette activité à la classe – le travail en question se proposait de : 1) permettre aux élèves de s'entraîner à la compréhension de l'oral à travers l'outil d'une chanson ; 2) leur faire découvrir le genre de la *musica leggera* italienne, qui croise d'une façon toute particulière les registres du *pop* et du *rock* ; 3) les sensibiliser à un emploi abstrait et métaphorique du langage ; 4) les faire réfléchir sur le mécanisme rhétorique de la similitude afin qu'ils créent, de façon autonome, un texte construit à l'aide de cette figure de style ; 5) les entraîner à l'exercice de la mémorisation ; 6) leur faire réviser le présent de l'indicatif afin de remédier aux nombreuses erreurs d'application de ce temps verbal que nous avons constatées à l'issue de la séquence précédemment travaillée avec la classe.

INTERMEZZO MUSICALE – NADA MALANIMA, *MA CHE FREDDO FA* (1969)

1. Ascolta una prima volta la canzone
(<https://www.youtube.com/watch?v=9pUULLdjtWI>). Com'è la canzone? Come puoi definirla? Scegli un aggettivo nella lista.

Per me la canzone è...

*triste – romantica – allegra – malinconica – ritmata –
noiosa – dolce – ballabile – travolgente – deprimente*

¹ Vittorio Coletti, Lorenzo Coveri, *L'italiano. Conoscere e usare una lingua formidabile*, vol. 9, *Da San Francesco al rap : l'italiano in musica*, Rome, Accademia della Crusca – Gruppo editoriale L'Espresso, 2016.

2. A che genere musicale appartiene?

Si tratta di una canzone...

jazz – blues – rock – pop – rap – folk – metal

3. Di cosa parla questa canzone? Completa la frase con una tua ipotesi.

Questa canzone parla di...

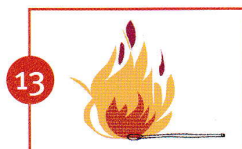
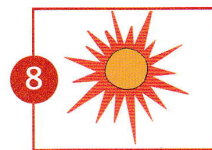
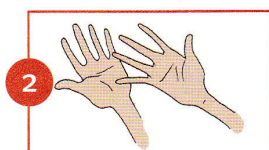
4. Ascolta una seconda volta la canzone e scrivi tutte le parole / le frasi che senti.

5. In piccoli gruppi, mettete in comune quello che avete sentito e scegliete un portavoce per riferire alla classe il risultato del vostro lavoro.

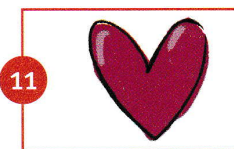
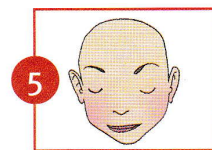
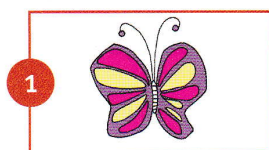
6. Adesso completa il cruciverba e trova le parole-chiave della canzone.



Orizzontali →



Verticali ↓



7. Memorizza le parole-chiave della canzone: hai un minuto di tempo per rileggere le parole, poi chiudi il quaderno e prova a ripeterle. Quante parole ricordi?

8. Ascolta una terza volta la canzone e, sulla base delle parole / delle frasi che hai sentito, spiega oralmente di cosa parla la canzone. L'ipotesi che hai formulato nella risposta alla domanda numero 3 ti sembra ancora valida?

9. Cosa dice il ritornello² della canzone? Ascolta nuovamente e cerca di trascrivere per intero il ritornello.

10. Prepara un discorso per esporre oralmente tutte le informazioni che hai sulla canzone:

- *il nome della cantante;*
- *il titolo della canzone;*
- *il genere musicale e gli aggettivi per definirla;*
- *il tema principale, i personaggi, la storia che la canzone racconta;*
- *il ritornello.*

11. Ora ascolta un'ultima volta la canzone e inserisci nel testo le parole mancanti.

D' _____ il _____ stanco
a _____ presto se ne va³
non ce la fa più⁴
non ce la fa più
la _____ adesso scende⁵
con le sue _____ fredde su di me
ma che freddo fa
ma che freddo fa
basterebbe una carezza⁶

² Ritornello = frase che si ripete identica in una poesia o in una canzone.

³ se ne va = (il) s'en va.

⁴ non ce la fa più = (il) n'en peut plus.

⁵ scende = (elle) tombe.

per un _____ di ragazza
forse allora sì, che t'amerei.

Cos'è la vita
senza l'amore
è solo un _____
che _____ non ha più
e s'alza il _____
un _____ freddo
come le _____
le speranze butta⁷ giù
ma questa vita cos'è
se manchi tu.

Mi sento una _____
che sui _____ non vola più
che non vola più
che non vola più
mi son bruciata⁸ al _____
del tuo grande _____
che s'è spento⁹ già
ma che freddo fa
ma che freddo fa
tu _____ m'hai delusa¹⁰
hai rubato dal mio _____
quel sorriso che non tornerà.

Cos'è la vita
senza l'amore
è solo un _____

⁶ basterebbe una carezza = il suffirait d'une caresse.

⁷ butta = (il) jette, fait tomber (par terre).

⁸ mi son bruciata = je me suis brûlée.

⁹ s'è spento = (il) s'est éteint.

¹⁰ m'hai delusa = (tu) m'as déçue.

che _____ non ha più
e s'alza il _____
un _____ freddo
come le _____
le speranze butta giù
ma questa vita cos'è
se manchi tu.

Non mi ami più
che freddo fa
cos'è la vita
se manchi tu
non mi ami più
che freddo fa.

12. Confrontati con un compagno per verificare quello che hai scritto, poi osserva il testo proiettato alla lavagna e correggi gli errori eventuali.

13. In piccoli gruppi, rileggete il testo della canzone. Di cosa parla?

La canzone parla di...

- a. *un amore che deve ancora cominciare.*
- b. *un amore cominciato da poco.*
- c. *un amore finito.*

14. Giustificate la vostra risposta citando una frase dal testo della canzone.

15. Il titolo della canzone è *Ma che freddo fa*. Cosa significa questo titolo in rapporto al tema della canzone? Provate a spiegare. Ogni gruppo deve scrivere una frase per giustificare la sua risposta.

16. Il testo della canzone dice che la vita senza l'amore è come un albero che non ha più foglie. E per te? Cos'è la vita senza l'amore? Fai degli esempi sulla base del modello seguente:

La vita senza l'amore è come _____
che non ha più _____.

17. Mettiamo in comune! Ogni studente propone una frase per dire cos'è la vita senza l'amore, e costruiamo un testo collettivo. Qual è la frase più originale?

18. Osserva! La frase «La vita senza l'amore è come un albero che non ha più foglie» è costruita su una similitudine¹¹: da un lato c'è «la vita senza l'amore», dall'altro «un albero che non ha più foglie». Quale parola permette in italiano di fare un confronto tra queste due situazioni?



La vita senza l'amore

è come



un albero che non ha più foglie

19. Memorizza il ritornello della canzone: hai tre minuti di tempo per rileggere il ritornello, poi chiudi il quaderno e prova a ripeterlo.

¹¹ La similitudine è una figura retorica che esprime un rapporto di somiglianza.

Cos'è la vita
 senza l'amore
 è solo un albero
 che foglie non ha più
 e s'alza il vento
 un vento freddo
 come le foglie
 le speranze butta giù
 ma questa vita cos'è
 se manchi tu.

20. Sottolinea nel testo della canzone tutti i verbi al presente. Poi inserisci i verbi al posto giusto nella tabella e scrivi l'infinito tra parentesi. Segui l'esempio.

<i>essere</i>	<i>avere</i>	verbi regolari in <i>-are</i>	Verbi regolari in <i>-are</i> con variazione <i>c → ch</i>	Verbi regolari in <i>-ere</i>	Verbi irregolari	Verbi riflessivi
					va (andare)	

21. Completa la coniugazione dei seguenti verbi. Poi osserva i verbi proiettati alla lavagna e correggi gli errori eventuali.

	ESSERE	AVERE
Io	_____	ho
Tu	sei	_____
Lui/Lei	_____	_____
Noi	siamo	abbiamo
Voi	siete	_____
Loro	_____	hanno

**Verbi in -ARE
(1° gruppo)**

**Verbi in -ERE
(2° gruppo)**

	PARL-ARE	CRED-ERE
Io	parl- o	cred-
Tu	parl- i	cred-
Lui/Lei	parl-	cred- e
Noi	parl- iamo	cred-
Voi	parl-	cred- ete
Loro	parl-	cred- ono

**Verbi in -IRE
(3° gruppo)**

	DORM-IRE	FIN-IRE (-isc-)
Io	dorm-	fin-isc- o
Tu	dorm-	fin-isc- i
Lui/Lei	dorm- e	fin-isc-
Noi	dorm-	fin- iamo
Voi	dorm- ite	fin-
Loro	dorm- ono	fin-isc-

Verbi pronominali

	CHIAMAR-SI (< chiam-are)	DIVERTIR-SI (< divert-ire)
Io	mi chiam-	_____ divert-
Tu	ti chiam-	_____ divert-
Lui/Lei	si chiam-	_____ divert-
Noi	ci chiam-	_____ divert-
Voi	vi chiam-	_____ divert-
Loro	si chiam-	_____ divert-

22. Ecco una lista dei verbi irregolari più frequenti: hai cinque minuti di tempo per memorizzarli, poi chiudi il quaderno e prova a ripeterli.

fare: faccio, fai, fa, facciamo, fate, fanno

andare: vado, vai, va, andiamo, andate, vanno

potere: posso, puoi, può, possiamo, potete, possono

dovere: devo, devi, deve, dobbiamo, dovete, devono

sapere: so, sai, sa, sappiamo, sapete, sanno

volere: voglio, vuoi, vuole, vogliamo, volete, vogliono

dare: do, dai, dà, diamo, date, danno

stare: sto, stai, sta, stiamo, state, stanno

dire: dico, dici, dice, diciamo, dite, dicono

bere: bevo, bevi, beve, beviamo, bevete, bevono

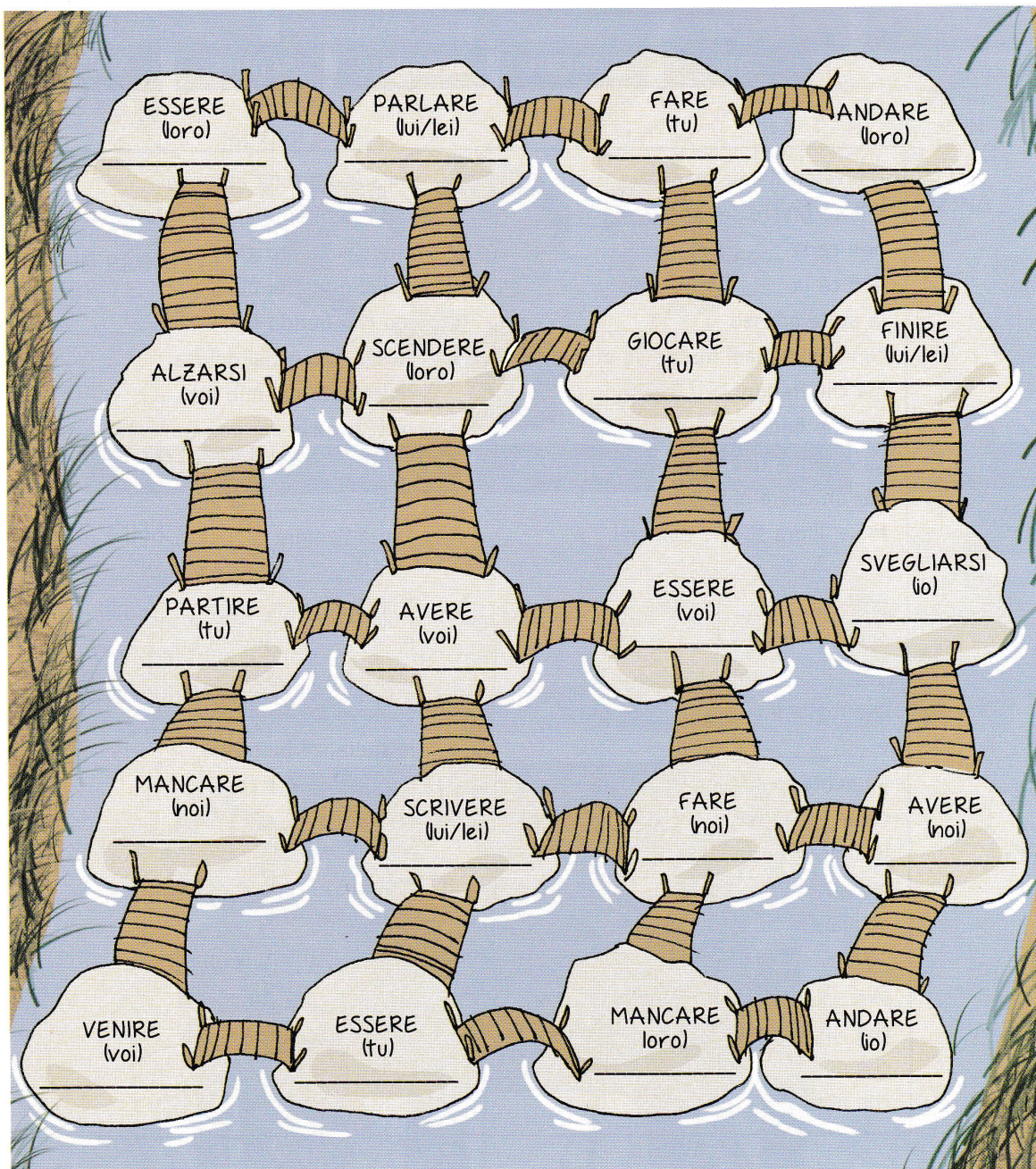
scegliere: scelgo, scegli, sceglie, scegliamo, scegliete, scelgono

uscire: esco, esci, esce, usciamo, uscite, escono

venire: vengo, vieni, viene, veniamo, venite, vengono

22. In coppia con un compagno, gioca con i verbi! Scegli una casella e interroga il tuo compagno. Se il tuo avversario coniuga correttamente il verbo, vince la casella e

continua a giocare. In caso contrario, sei tu che continui il gioco. Vince chi colleziona più verbi coniugati correttamente!



3.2. Un extrait narratif (en classe de 1^{ère} LV2, voie générale, série S)

En classe de 1^{ère} LV2, on travaille sur l'acquisition progressive du niveau B1 du CECRL, qui est le niveau à atteindre à l'issue du cycle terminal. Dans le but d'habituer les élèves à la complexité des textes littéraires qui figurent dans les épreuves de compréhension écrite du baccalauréat général, nous avons proposé à notre classe de 1^{ère} LV2, série S, le récit *L'elefantiasi* de Dino Buzzati, extrait du recueil de 1971 *Le notti difficili*¹. Cette activité de compréhension de l'écrit a été conçue dans le cadre d'une séquence intitulée « Il genio italiano : vittorie e limiti del progresso scientifico », qui nous a permis, par le biais de ce texte et d'autres documents, d'exploiter trois des quatre notions du programme (*Mythes et héros, L'idée de progrès, Espaces et échanges*), et d'entraîner les élèves non seulement à la compréhension de l'écrit, mais aussi aux autres activités langagières de réception et production de la langue. Par ailleurs, le choix d'inclure un texte littéraire au sein d'une séquence consacrée à la science, à ses victoires et, en même temps, à ses défaites, a été motivé par notre conviction profonde que, en vertu de sa dimension poétique et rhétorique, la littérature peut, d'une façon beaucoup plus efficace que d'autres formes de la communication humaine, engendrer ces sentiments de « défamiliarisation » et d'« étrangeté » qui, selon l'écrivain et critique littéraire Viktor Chklovski², nous affranchissent d'une perception automatique du quotidien, nous permettant ainsi de voir et d'analyser les aspects les plus implicites du réel qui sont souvent difficiles à relever et à décrypter. Dans le cas de notre séquence, il s'agissait, bien évidemment, d'inciter les élèves à réfléchir sur les conséquences possibles du progrès, sur son éthique et ses responsabilités, au-delà de ses avancées scientifiques et techniques. Enfin, l'approche « actionnelle » qui encadre l'enseignement des langues vivantes dans le secondaire nous a amenée à faire travailler les élèves sur ce texte de Buzzati aussi dans la perspective de leur faire réemployer les connaissances et les

¹ Nous remercions notre collègue Eleonora Codega, qui nous a suggéré d'utiliser en classe ce texte de Buzzati.

² Viktor Chklovski, « L'art comme procédé » [1917], in *Théorie de la littérature. Textes des Formalistes russes* [1965], réunis, présentés et traduits par Tzvetan Todorov, préface de Roman Jakobson, Paris, Seuil, 1989, p. 76-97.

compétences, travaillées pendant l'activité et tout au long de la séquence, dans la rédaction d'un court récit de science-fiction sur les dérives dystopiques du progrès.

**DINO BUZZATI, *L'ELEFANTIASI*,
IN ID., *LE NOTTI DIFFICILI*, MILANO, MONDADORI, 1971.**

Doc 1



Doc 2



Doc 3



1. Guarda i documenti 2 e 3. Secondo te, cos'è l'elefantiasi? Perché si chiama così? Fai delle ipotesi.

2. Leggi la prima parte del racconto di Buzzati.

Viene perfino da ridere pensando quanto a lungo l'umanità ha tremato per la paura di una distruzione atomica; e intanto continuava a produrre, in quantità sempre più imponenti, credendo trattarsi di cosa innocua³, ciò che oggi, anno 1987, sta mostruosamente minacciando la sua stessa esistenza.

Chi scrive non è fisico né chimico, perciò non può addentrarsi nei particolari tecnici⁴ del tremendo⁵ fenomeno – del resto rimasto in gran parte misterioso agli stessi specialisti – che viene comunemente chiamato elefantiasi delle cose o il cancro della materia.

³ Innocua = inoffensiva.

⁴ Addentrarsi nei particolari tecnici = fornire dettagli precisi.

⁵ Tremendo = terribile.

Risalgono al principio del secolo le ricerche per la realizzazione delle cosiddette materie plastiche [...].

Uno storico passo in avanti su questa via fu l'invenzione dei polimeri, che diedero luogo a un imponente sviluppo industriale a partire dalla seconda guerra mondiale (1939-1945).

Chimici geniali andarono a gara⁶ nel creare nuove sostanze relativamente di poco costo, che potevano sostituire il ferro, il cuoio, le stoffe, la ceramica, il vetro, anzi risultavano assai più pratiche e vantaggiose nell'uso.

[...].

Con l'andar del tempo di sostanze plastiche furono fatte le stoviglie⁷, gli attrezzi⁸ domestici e sportivi, i vestiti, le calzature; e poi le carrozzerie delle automobili, i pneumatici, le carlinghe degli aeroplani, gli scafi⁹ delle navi; e poi ancora i motori stessi, i ponti, le case, le officine¹⁰, i grattacieli. Tutto veniva a costare la metà, il terzo, il decimo, il centesimo rispetto a prima.

Sporadici casi qua e là nel mondo, accadevano, a creare improvvisi dubbi e inquietudini. Ma si perdevano nell'immensità del prospero panorama complessivo. Ecco un minimo esempio: nella vetrina di un negozio a Nuova York, nel 1947, venne esposto un elegante tavolino in un pezzo solo di materia plastica colore rosso cremisi. Una mattina, venuti a fare le pulizie, i soliti inservienti¹¹, al posto del tavolino, trovarono una specie di palla, poco più grossa di una comune boccia, dello stesso colore del tavolino. Che cosa era successo? [...]. In parole povere, [...] la materia del tavolino si era [...] fulmineamente rattrappita¹², riducendosi alle minime dimensioni.

Preoccupazioni di genere diverso si manifesteranno negli anni sessanta: che cosa si poteva fare degli arnesi, degli utensili, degli involucri¹³, degli svariati oggetti di plastica ormai logorati¹⁴ o degradati dall'uso, o superati da nuovi prodotti migliori? Non si potevano distruggere, non si potevano bruciare, né trasformare, come si fa con la carta, in un prodotto nuovo.

⁶ Andarono a gara, infinito «andare a gara» = rivaleggiare, competere.

⁷ Stoviglie = i piatti per mangiare, le tazze e i bicchieri per bere sono esempi di stoviglie.

⁸ Attrezzi = oggetti, strumenti, arnesi.

⁹ Scafo di una nave: è l'insieme delle strutture che costituiscono il corpo di una nave e che le permettono di navigare sull'acqua.

¹⁰ Officine = luoghi di produzione industriale.

¹¹ Inservienti = lavoratori che si occupano di mettere in ordine e pulire.

¹² Rattrappita = contratta, ridotta.

¹³ Involucri = imballaggi.

¹⁴ Logorati = deteriorati.

3. Completa la tabella con le informazioni ricavate dal testo e ricostruisci il senso di questa prima parte del racconto.

Cosa sappiamo del narratore	
In che anno scrive	
Di quale invenzione parla	
Il periodo storico di questa invenzione	
Il materiale creato grazie a questa invenzione	
Vantaggi di questo materiale innovativo	
Svantaggi di questo nuovo materiale	

4. Adesso leggi la seconda parte del racconto.

Nessuno o quasi tuttavia [...] prevedeva l'insorgere¹⁵ di quella degenerazione strutturale [...] che, da sei mesi a questa parte, va diffondendo il panico nel mondo.

[...].

È difficile stabilire con precisione l'inizio del dramma. Quasi contemporaneamente, in località lontanissime tra di loro, si ebbero le prime enigmatiche avvisaglie. [...].

¹⁵ L'insorgere = l'emergere, l'inizio.

Il 12 febbraio scorso, sull'autostrada del Sole, in pieno giorno [...], un'auto di marca Byas, famosa, notate bene, per la robustezza a tutta prova della carrozzeria in plastica, si gonfiò istantaneamente mentre procedeva a oltre 110 chilometri all'ora, così da ostruire¹⁶ tutte e tre le corsie¹⁷, e tamponò¹⁸ un camion che procedeva nella stessa direzione. Quattro morti. Gli accorsi¹⁹, anziché²⁰ un'automobile, trovarono una enorme e orribile massa tutta contorta [...] che, tra le fiamme della benzina²¹ incendiata, si contorceva²² lentamente dilatandosi ed ispessendosi²³ sempre più.

Il giorno successivo, in un cinematografo di Georgeville (Louisiana) la pellicola – fatta di [...] un polimero di recente produzione – intasò²⁴ all'improvviso la macchina di proiezione [...], invadendo interamente la cabina, dove l'operatore rimase stritolato²⁵ [...].

Nella stessa settimana il piroscalo²⁶ giapponese *Hainichi Maru*, al largo dell'Hokkaido, moltiplicò in pochi istanti le proprie dimensioni, al punto che [...] il bastimento²⁷ si ribaltò²⁸ e delle ottocento persone a bordo neppure la metà fu potuta trarre in salvo²⁹.

Il ponte di Barelana, Tanzania del sud, il 27 febbraio si inarcò³⁰ subitaneamente [...] e le sue strutture, tutte di plastica, esplosero [...].

Nessun altro episodio allarmante si ebbe nei successivi tre mesi. Dopodiché l'infezione riprese violenta, estendendosi, come una epidemia-lampo, in ogni angolo della Terra.

5. Identifica i quattro incidenti che Buzzati descrive in questa seconda parte del racconto.

	incidente 1	incidente 2	incidente 3	incidente 4
data (giorno o settimana, mese, anno)				

¹⁶ Ostruire = bloccare.

¹⁷ Corsie = vie, strade.

¹⁸ Tamponò, infinito «tamponare» = urtare.

¹⁹ Gli accorsi = le persone arrivate sul luogo.

²⁰ Anziché = al posto di.

²¹ Benzina = liquido carburante per le automobili.

²² Si contorceva, infinito «contorcersi» = ruotare ripetutamente su se stessi, muoversi descrivendo delle rotazioni.

²³ Ispessendosi, infinito «ispessirsi» = diventare più spesso.

²⁴ Intasò, infinito «intasare» = bloccare.

²⁵ Stritolato = soffocato, disintegrato.

²⁶ Piroscalo = nave (con motore a vapore).

²⁷ Bastimento = sinonimo di nave di grosse dimensioni.

²⁸ Si ribaltò, infinito «ribaltarsi» = assumere una posizione opposta a quella normale.

²⁹ Trarre in salvo = salvare.

³⁰ Si inarcò = infinito «inarcarsi» = assumere la forma di un arco.

luogo				
natura dell'incidente				

6. Quali parole appartenenti al campo semantico della malattia Buzzati usa per descrivere lo strano fenomeno che ha causato questi incidenti?

7. Per finire, leggi l'ultima parte del racconto.

Occorre riferire ciò che è accaduto recentemente in America, in Asia, in Australia, in Africa? Non basta ciò che è successo qui a Milano?

È stato il 5 giugno scorso che [...] innumerevoli oggetti [...] di materie plastiche [...] hanno cominciato a lievitare³¹ e dilatarsi. In questo caso il processo è stato lento. Il manico di un normale coltello da tavola ha impiegato una settimana per assumere un diametro di dieci centimetri.

Dapprima fu soltanto stupore e ilarità, quindi malessere³² e sgomento³³, oggi è scatenato terrore.

I competenti tentano di acquietare³⁴ il pubblico spiegando trattarsi di una singolare reazione chimica per cui gli atomi e le molecole, anziché serrarsi³⁵ insieme, come nel caso

³¹ Lievitare = aumentare di volume (il lievito è la levure).

³² Malessere = condizione emotiva di sofferenza e inquietudine.

³³ Sgomento = condizione emotiva di angoscia provocata dal sentirsi smarriti, perduti.

³⁴ Acquietare = calmare.

³⁵ Serrarsi = chiudersi con forza.

citato del tavolino, si separano repentinamente gli uni dagli altri, cosicché un oggetto della dimensione di una saponetta³⁶ può ingigantire fino alle proporzioni di una botte³⁷, e oltre.

Immaginate che un pupazzo³⁸ del vostro bambino cresca a dismisura, raggiungendo la corporatura di un elefante. In proporzione si gonfiano la sedia, il televisore, il frigo, l'intelaiatura delle finestre, la cabina dell'ascensore. Le famiglie sono costrette a lasciare le case, invase da quei così terrificanti. [...].

Oltremodo penosa, com'è facile immaginare, è la situazione di tutte le persone alle quali parti di visceri³⁹ o di ossa sono state sostituite con fac-simili di plastica. [...]. Senza preavviso di alcun genere quegli organi artificiali si ingrossano enormemente nel giro di pochi minuti secondi, dilacerando i meschini⁴⁰ dall'interno all'esterno. Le vittime si contano già ad oltre seimila.

Ma lo spettacolo più allucinante è offerto dagli edifici costruiti essi stessi con materie plastiche. Il grande Auditorium municipale [...] è ormai diventato un mostro che eleva la sua tumida⁴¹ gobba⁴² sull'orizzonte della devastata città. [...].

Di giorno in giorno, fatalmente, anche i servizi pubblici vengono meno. Per primi, i telefoni sono stati messi fuori combattimento. Poi è mancata la luce. Ora anche gli acquedotti restano qua e là strozzati dalle abiette escrescenze. Turbe⁴³ impazzite vagano intorno, non sapendo dove trovare scampo⁴⁴. Sterminati accampamenti di fuggiaschi si estendono nelle residue⁴⁵ campagne.

Di giorno in giorno, di ora in ora, le sirene dei pompieri, delle auto ed eliambulanze si fanno più rare, le urla e le invocazioni più fioche⁴⁶. E la cosa forse più terrificante è il silenzio di tomba in cui l'universale tumore prolifera e invade, annientandolo, il felice paradiso dell'uomo.

8. Rileva alcuni degli episodi che in quest'ultima parte del testo illustrano il fenomeno dell'elefantiasi.

³⁶ Saponetta = pezzo di sapone per lavarsi.

³⁷ Botte = grosso recipiente di legno per conservare il vino.

³⁸ Pupazzo = giocattolo di stoffa per bambini, di solito a forma di animale.

³⁹ Visceri = organi interni.

⁴⁰ Meschini = poveri, miserabili.

⁴¹ Tumida = gonfia per cause patologiche.

⁴² Gobba = rigonfiamento, rilievo.

⁴³ Turbe = moltitudine di gente che si muove in maniera disordinata.

⁴⁴ Scampo = salvezza.

⁴⁵ Residue = le ultime che restano.

⁴⁶ Fioche = deboli.

9. Qual è, secondo gli scienziati, la causa del fenomeno?

10. Individua nel racconto le reazioni / i sentimenti che l'elefantiasi provoca nella gente.

11. Sottolinea nel testo le espressioni che fanno pensare a uno scenario apocalittico.

12. Spiega perché l'immagine del «silenzio di tomba» su cui si chiude il racconto è «la cosa forse più terrificante»: a che cosa allude questo silenzio?

13. Quale visione del progresso ci dà Buzzati? Giustifica la tua risposta (80 parole).

14. Progetto finale.

La plastica è stata inventata nel 1954 dall'ingegnere chimico Giulio Natta. Scegli un'altra delle invenzioni menzionate nello spot della Presidenza del Consiglio dei Ministri che hai studiato in classe all'inizio della sequenza (*Dieci innovazioni italiane che hanno cambiato il mondo*, <https://youtu.be/q459yBkCt4U>), e scrivi un breve racconto di fantascienza in cui immagini, sullo sfondo di uno scenario apocalittico, «l'altra faccia del progresso» rappresentata da questa invenzione.

Se necessario, fai delle ricerche ulteriori sull'invenzione che hai scelto. Devi scrivere 350-400 parole.

Grille d'évaluation (___/20)

Points attribués	Contenu (l'intrigue du récit et sa pertinence thématique)	Cohérence (l'organisation du discours)	Correction de la langue (grammaire et orthographe)	Richesse de la langue
0,5 1	insuffisant	manque de cohérence, discours très confus	production inintelligible, erreurs très nombreuses	vocabulaire très pauvre
1,5 2	fragile	cohérence difficile à percevoir	production globalement compréhensible, mais très réduite, ou présentant trop d'erreurs, qui rendent la lecture peu aisée	vocabulaire pauvre, et / ou nombre important de périphrases, incorrections, répétitions
2,5 3	assez satisfaisant	simple liste de points, mais on relève un petit effort d'organisation du discours	production compréhensible, même si fréquence d'erreurs sur des structures simples ou courantes	mots et structures pour la plupart adaptés à l'intention de communication, mais limités, ce qui réduit les possibilités de développement
3,5 4	satisfaisant	présence d'enchaînements chronologiques et / ou logiques, même si parfois maladroits	assez bonne maîtrise des structures simples et courantes, même si quelques erreurs sur les structures simples qui ne gênent pas la compréhension	gamme suffisante de mots et d'expressions pour pouvoir développer
4,5 5	très satisfaisant	cohérence immédiatement perceptible, véritable effort de construction	très bonne maîtrise des structures simples et courantes, même si des erreurs sur les structures complexes	gamme suffisamment large de mots et d'expressions pour varier les formulations
Points obtenus	___/5	___/5	___/5	___/5

3.3. *Un carosello (en classe de Tle LV3, voie générale, série L)*

L'enjeu d'une classe de Tle LV3 – qui doit valider, en fin d'année, le niveau A2 du CECRL – n'est pas seulement d'arriver au baccalauréat avec un corpus de documents permettant aux élèves d'illustrer et problématiser, pendant les 20 minutes de l'épreuve orale qu'ils doivent soutenir, les différentes notions du programme. Il s'agit aussi de montrer à l'examineur qu'on est capable d'approfondir les contenus culturels travaillés à l'école dans la réalisation de projets et de tâches personnels qui peuvent être présentés, le jour de l'examen, en complément des différentes séquences à exposer. Il faut donc, avant tout, être en mesure de témoigner cette grande curiosité intellectuelle qui souvent incite les élèves à entreprendre l'étude facultative d'une troisième langue vivante. En ce sens, le croisement des disciplines représente un levier indéniable pour l'apprentissage des langues. Pour cette raison, nous avons demandé à nos élèves de Tle LV3 de se confronter avec le scénario d'un spot publicitaire très particulier, le *carosello*, dans la perspective de leur faire créer et mettre en scène un *carosello* de nos jours, mais avec toutes les spécificités et les contraintes du genre. Nous avons réalisé ce travail au sein d'une séquence sur la publicité qui, à travers l'exemple du *carosello* et d'autres documents à la fois écrits et audiovisuels, a donné à la classe la possibilité de convoquer toutes les quatre notions du programme du cycle terminal. Les activités centrées sur l'un des *caroselli* de l'Amarena Fabbri – une entreprise alimentaire italienne spécialisée dans la production de sirops et liqueurs – ont représenté la première étape de la séquence. Au-delà de l'entraînement à la compréhension de l'oral, elles étaient censées atteindre toute une série d'objectifs parallèles: 1) faire réfléchir les élèves sur la possibilité de considérer les personnages de la publicité comme des mythes ou des héros de la culture de masse, ou bien comme de véritables *mythologies* à la Roland Barthes ; 2) commencer à les sensibiliser aux pouvoirs occultes de la publicité ; 3) leur permettre de se confronter avec un scénario publicitaire présentant les mêmes caractéristiques formelles d'une pièce de théâtre pour le jeune public (mais pas seulement...); 4) les initier à la richesse linguistique de quelques dialectes parlés en Italie ; 4) leur apporter des renseignements de civilisation sur la période du miracle économique italien des années 1960 ; 5) les inciter à mettre en œuvre un travail à la fois personnel et collaboratif d'écriture et de mise en scène dramaturgiques.

**AMARENA FABBRI PRESENTA :
SALOMONE PIRATA PACIOCCONE**



Nostromo: uomo di fiducia del capitano.

Fata: personaggio buono e gentile delle favole che può compiere imprese straordinarie grazie a una bacchetta magica; **avere mani di fata:** avere mani delicate, dal tocco leggero.

1. Guarda una prima volta il documento
(<https://www.youtube.com/watch?v=U72exfxdODM>) e rispondi alle domande.

1.1. Che tipo di documento audiovisivo è quello che hai visto? Come lo definiresti?

1.2. Che cosa hai visto (i luoghi, i personaggi, le azioni...)?

1.3. Che cosa hai sentito (suoni, rumori, voci, musica, colonna sonora...)?

2. Guarda una seconda volta il documento, poi rispondi alle domande e / o svolgi le consegne richieste.

2.1. Il documento si compone di parti diverse. Sapresti identificarle? Qual è la loro funzione?

2.2. Riassumi la storia mettendo in ordine le seguenti frasi:

d. Mano di fata propone a Salomone di torturare il drago per fargli sputare il corpo di Fortunato.

a. Ma non si tratta di un'allucinazione, perché anche Salomone e Fortunato lo vedono: il drago c'è realmente!

c. Salomone non è d'accordo perché intende offrire al drago un prodotto speciale che gli farà certamente aprire la bocca!

e. Il pirata Salomone è in viaggio con il nostromo Fortunato e il marinaio Mano di fata.

b. Fortunato insulta senza volerlo il drago che, per vendicarsi, lo mangia.

f. Mano di fata è ubriaco e, quando vede in acqua un drago, crede di avere un'allucinazione a causa del vino bevuto.

1. ____ 2. ____ 3. ____ 4. ____ 5. ____ 6. ____

2.3. Qual è il prodotto speciale che Salomone vuole offrire al drago?

2.4. In che senso questo prodotto speciale è l'elemento che unisce le diverse parti che compongono il documento?

2.5. Confronta le tue risposte con quelle di un compagno.

2.6. Mettiamo in comune il risultato del lavoro individuale.

3. Guarda una terza volta il documento, rifletti sul suo messaggio a partire dalle domande proposte e preparati a parlarne davanti alla classe.

3.1. Il documento che hai appena visto è una pubblicità? Sì? No? Perché? Giustifica la tua risposta.

3.2. Quali impressioni, reazioni o sentimenti ti suscita la visione di questo documento?

3.3. Qual è la tua opinione su questo documento (ti lascia indifferente, ti convince / non ti convince, ti sembra banale, ti fa riflettere, ti seduce...)?

4. Entriamo nei dettagli del documento e analizziamo i personaggi.

4.1. Salomone, Mano di Fata e Fortunato parlano con forti accenti regionali. Guarda di nuovo il primo minuto del documento e cerca di capire chi dei tre è piemontese, chi veneziano, chi siciliano.

4.2. Che carattere hanno i tre personaggi? Scegli almeno tre aggettivi per definire ciascuno dei protagonisti.

4.3. Nella sigla Salomone viene definito “pacioccone”. Cosa significa questo aggettivo?

- a) comprensivo b) impaziente c) intelligente

4.4. E qual è la sua frase preferita?

- a) Qui il capo sono io.
b) Porta pazienza.
c) Mi sto innervosendo.

4.5. Quale aggettivo va bene per Mano di fata?

- a) tranquillo b) astuto c) irascibile

4.6. E qual è la sua frase preferita?

- a) Capitano, lo possiamo torturare?
b) Capitano, lo possiamo abbracciare?
c) Capitano, lo possiamo liberare?

4.7. Perché allora possiamo dire che il nome Mano di fata è ironico?

4.8. Quale dei tre personaggi ti piace di più? Perché? Giustifica la tua risposta.

5. Analizziamo il testo del documento: guarda un'ultima volta lo spot e sostituisci le parole sottolineate con quelle che senti. Attenzione! Come abbiamo già detto, i tre personaggi parlano con forti accenti delle rispettive regioni e qualche volta utilizzano espressioni in dialetto (in corsivo nel testo).

AMARENA FABBRI PRESENTA:

Salomone pirata pacioccone

Siglia: Son Salomone il pirata pacioccone e solco¹ i mari col mio fido² galeone³, con un “porta pazienza” so calmare/_____ ogni violenza fra i pirati/_____.

S: Stavamo facendo vela verso il mare dei Sargassi quando un mostro di indicibile⁴ orrore intersecò⁵ la nostra rotta⁶.

M: *Bedda madri!* (bella madre) Capitano! Questo marsala strane visioni mi sta procurando, un mostro marino vedo, sicurissimamente questo vino non è buono/_____.

S: Ma cosa c'entra il vino! porta pazienza! quello è un mostro vero/_____, non vedi? ha anche/_____ il certificato di garanzia...

F: *El z'è vero sior parón* (è vero, signor padrone) *el z'è* (è) proprio vero! *mama mia com'el z'e brutto... poareto* (mamma mia com'è brutto, poveretto)!

Mostro (in fumetto): ... brutto, a me?

¹ *solcare*: attraversare.

² *fido*: fedele.

³ *galeone*: nave dei pirati.

⁴ *indicibile*: che non si può dire.

⁵ *intersecare*: attraversare.

⁶ *rotta*: direzione della navigazione.

S: Per mille stoccafissi⁷! Quel bestione ha mangiato/_____ il povero Fortunato, presto, Mano di Fata aiutiamolo!/_____!

Ritornello musicale: Il cattivo/_____ mostro che ha inghiottito⁸ Fortunato con tanta forza la mandibola ha chiuso/_____ che aprirla anche un pochino con la mazza e il palanchino⁹ non si può...

M: Capitano, il qui presente mostro marino tassativamente¹⁰ si rifiuta di aprire/_____ le gengive. Lo possiamo torturare?

S: Ma cosa vuoi torturarlo tu! porta pazienza! so' ben io come fargli aprire la bocca, basta offrirgli la buonissima/_____ Amarena Fabbri.

Ritornello musicale: O come è buona, come è buona l'amarena, è l'amarena Fabbri super buona/_____. Sui dolci, nel frullato, nel frappè e sul gelato che felicità/_____.

Amarena Fabbri quanto buon gusto in più!

E quando volete preparare una buona bibita per i vostri bambini, Amarena Fabbri sciroppo, per una bibita buonissima/_____ ne bastano due dita!

Naturali e rinfrescanti/_____ gli sciroppi Fabbri rinfrescano la vostra estate!

LA STORIA DI CAROSELLO

1. Leggi il testo e rispondi alle domande.

Questi spot facevano parte del *Carosello*, vero e proprio fenomeno della tv italiana ai suoi inizi. Si trattava di un piccolo spettacolo che conteneva solo delle pubblicità. In Italia era il periodo del boom economico, gli anni Sessanta, e per la prima volta la televisione e la pubblicità lanciavano mode ed espressioni seguite poi da moltissimi. Da Torino a Palermo

⁷ *per mille stoccafissi*: esclamazione dei marinai (lo stoccafisso è un tipo di pesce sotto sale); equivale ad *accidenti* (un'altra esclamazione che serve a esprimere stupore, collera o irritazione).

⁸ *inghiottire*: immettere nella bocca cibo o bevande.

⁹ *mazza, palanchino*: sono dei bastoni, degli strumenti per far male a qualcuno.

¹⁰ *tassativamente*: senza possibilità di eccezione, in modo categorico, assoluto.

tutti dicevano: «Lo possiamo torturare?», o altre frasi, prese da spot famosi e ripetute da tutti. La trasmissione, programmata dopo il telegiornale, era seguitissima anche dai bambini. Questo spiega il grande numero di cartoni animati presenti tra i caroselli. Generazioni intere di bambini italiani hanno ascoltato i genitori dire la famosa frase: «A letto dopo Carosello», vero e proprio limite tra l'ora dei bambini e l'ora degli adulti.

Daniela Lombardo, Laura Nosengo, Anna Maria Sanguineti, *L'italiano con la pubblicità. Imparare l'italiano con gli spot televisivi*, Perugia, Guerra, 2006, p. 54.

- Che cos'è Carosello?
- In che anni e in quale periodo siamo?
- Quale potere cominciano ad avere la televisione e la pubblicità?
- Come si spiega la presenza dei cartoni animati nei Caroselli?

2. Ora leggi la storia di questa trasmissione leggendaria e assegna un titolo alle sezioni in cui si divide il testo:

La storia di Carosello

Carosello nacque il 3 febbraio 1957 alle 20.50.

Gli esordi furono difficili: ogni scenetta doveva essere approvata da una speciale commissione della censura, dovevano tutte essere in bianco e nero e in 35 millimetri.

I limiti pubblicitari imponevano che su due minuti e quindici secondi di ogni Carosello, la reclame del prodotto doveva durare al massimo trentacinque secondi: il famoso "codino", che rendeva diverso Carosello da tutta la pubblicità mondiale e faceva impazzire i pubblicitari che cercavano di fondere armoniosamente scenetta e prodotto da pubblicizzare.

Carosello divenne in breve il programma più seguito della Televisione di Stato, unica trasmissione interamente ideata, scritta e diretta da privati e che fu per molti giovani alle prime armi una grande scuola per imparare il mestiere. Nel 1961 l'ascolto di Carosello, nonostante la nascita di altri programmi di intrattenimento, era di 7 milioni e 800 mila spettatori. Il 5 settembre del 1971 una selezione di Carosello venne presentata al Museo d'Arte Moderna di New York. Intanto Carosello diventava sempre più corto: nel 1974 ogni scenetta durava un minuto e quaranta secondi mentre il costo per farlo si aggirava dai 3 ai 5 milioni.

Durante i vent'anni in cui andò in onda, Carosello coinvolse tutto il mondo del cinema e dello spettacolo italiano. Vi parteciparono i nomi più celebri della commedia italiana: Aldo Fabrizi, Totò, Ugo Tognazzi, Vittorio Gassman, Nino Manfredi. Tra gli sceneggiatori da ricordare il cantautore bolognese Francesco Guccini (che scrisse anche molte delle storie di "Salomone, il pirata pacioccone") e tra i disegnatori Bonvi (disegnatore di "Salomone"). Il primo gennaio 1976 andò in onda l'ultimo Carosello: una Raffaella Carrà commossa recitò l'addio al programma brindando con lo Stock e ringraziando tutti quelli che vi avevano lavorato.

Gli ultimi ascolti di Carosello parlavano di 19 milioni di italiani, fra cui 9 milioni di bambini. Ufficialmente, la decisione di sospendere il programma fu della Commissione parlamentare di vigilanza della Rai, che voleva ridurre la pubblicità ai vari prodotti nelle ore di maggior ascolto ma nessuno seppe mai le vere ragioni dell'interruzione di un programma di pieno successo.

da www.sipra.it



- Righe 1-9:
- Righe 10-16:
- Righe 17-23:
- Righe 24-27:

3. Rileggi il testo per sezioni e rispondi alle domande:

Righe 1-9:

- In che anno nasce Carosello?
- Perché gli inizi di Carosello furono difficili?
- Descrivi come doveva essere fatto ogni spot (caratteristiche, durata complessiva, durata delle singole parti, etc.).
- Cos'era il codino?

Righe 10-16:

- Cosa dimostra che la trasmissione ebbe un grande successo?
- La durata di Carosello restò la stessa nel corso degli anni?

Righe 17-23:

- Quando terminò Carosello?
- Chi fu l'ultima "testimonial" di Carosello?

Righe 24-27:

- Perché il programma fu interrotto?

4. Parliamo...

- Che differenze ci sono tra i Caroselli e le pubblicità di oggi?

• Secondo voi i Caroselli potrebbero tornare di moda nella televisione dei nostri giorni? Sì? No? Perché? Giustificate le vostre risposte.

5. Progetto intermedio.

Provate a inventare un Carosello per Amarena Fabbri che abbia come protagonisti il capitano Salomone, il nostromo Fortunato e il marinaio Mano di fata. Scrivete un dialogo fra i tre personaggi e preparatevi a metterlo in scena! Attenzione: ci sono delle regole da rispettare: Alla fine dello spot Mano di fata deve dire: «Capitano, lo/la/li/le possiamo torturare?». E Salomone deve rispondere: «Ma cosa vuoi torturare tu! porta pazienza! so' ben io come fargli/le aprire la bocca, basta offrirgli la squisita Amarena Fabbri!».

Grille d'évaluation – travail de groupe (___/18)

• **Respect de la consigne ___/2**

(respect des caractéristiques formelles d'un Carosello)

la durée (2-3 minutes)	0,25
le générique	0,25
la musique	0,25
le sketch entre les trois personnages	0,5
les phrases préférées des personnages	0,25
la présentation d'un produit	0,5

• **Correction de la langue ___/4**

1 1,5 2 2,5 3 3,5 4

• **Richesse de la langue ___/4**

1 1,5 2 2,5 3 3,5 4

• **Cohérence et efficacité ___/4**

(s'agit-il bien d'un carosello qui, par le biais d'un sketch amusant et efficace, permet d'atteindre le spectateur et de l'inviter à acheter le produit qu'on souhaite vendre ?)

1 1,5 2 2,5 3 3,5 4

- **Originalité et investissement dans la réalisation de la tâche ___/4**

1 1,5 2 2,5 3 3,5 4

Grille d'évaluation – travail individuel (___/14)

- **Equilibre dans le temps de parole ___/2**

(je prends part à l'échange autant que les autres)

1 1,5 2

- **Savoir être ___/4**

(je joue mon rôle avec conviction, je fais des efforts pour mettre en relief certains sentiments ou expressions de mon personnage)

1 1,5 2 2,5 3 3,5 4

- **Savoir faire ___/4**

(je regarde mes interlocuteurs ; mes phrases sont fluides, sans trop d'hésitations ; ma gestuelle est pertinente)

1 1,5 2 2,5 3 3,5 4

- **Prononciation / Intonation ___/4**

1 1,5 2 2,5 3 3,5 4

Conclusion

Nous avons entrepris cette étude en nous demandant si l'éducation littéraire mise au service de l'accomplissement des « tâches pragmatiques » visées par l'« approche actionnelle » de l'enseignement de l'italien LV2 et LV3 permet aux apprenants d'acquérir des connaissances de littérature ou de civilisation aussi bien que des compétences d'analyse rhétorique des textes. Dans un premier temps, nous avons essayé de décrire notre champ de recherches en fournissant une définition de l'objet littéraire et de l'ouverture générique qu'il connaît à l'époque actuelle, à la fois dans la critique littéraire et dans l'enseignement scolaire. Cette réflexion préliminaire nous a donc amenée à prendre en considération, et à discuter, les différents scénarios pédagogiques qui régissent tout enseignement de type littéraire. Dans un deuxième temps, nous avons cherché à broser un cadre synthétique des théories qui, en didactique des langues, considèrent la motivation des élèves comme un levier puissant de l'apprentissage, pour ensuite nous interroger sur le rôle que l'approche actionnelle préconisée par le CECRL attribue aux textes littéraires. Par ailleurs, l'analyse des programmes de langues vivantes en classe de seconde et dans le cycle terminal du lycée a engendré une réflexion sur les techniques d'exploitation des textes littéraires les plus fréquemment employées dans les manuels d'italien langue étrangère. Enfin, dans la troisième et dernière partie de notre étude, nous avons tenté de donner une réponse concrète à la problématique qui est au cœur de notre travail, en essayant de montrer comment, dans notre pratique quotidienne d'enseignement, nous avons cherché à développer, chez les élèves, des compétences de lecture et d'analyse des œuvres littéraires afin de leur permettre de réaliser des tâches, plus ou moins complexes, en lien avec les documents traités en classe.

Or, notre modeste expérience nous encourage à répondre qu'un enseignement actionnel de la littérature est en mesure de transmettre aux élèves des connaissances littéraires et civilisationnelles, bien que parfois très réduites ou élémentaires, comme c'est souvent le cas en classe de seconde. Toutefois, chaque méthode d'enseignement a son intérêt, mais aussi ses

limites, et surtout, il faut qu'on puisse l'appliquer dans le système actuel, donc dans des classes qui, même en LV2 et en LV3, peuvent être nombreuses en cas de suppression de postes et, par conséquent, de regroupement de classes différentes. De même, en langues vivantes, il est nécessaire de prendre en compte un fonctionnement très contraignant en termes d'heures de cours, avec un programme consistant qui doit être respecté, et la nécessité de travailler souvent par « groupes de besoins » en raison de la l'hétérogénéité des niveaux au sein de la même classe. L'enseignement par compétences et le principe méthodologique d'une tâche à réaliser qui ne se veut pas uniquement linguistique présentent, sans aucun doute, l'avantage de solliciter les différents types d'intelligence dont chaque élève dispose : linguistique, logico-mathématique, spatiale, intra-personnelle, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, musicale, naturaliste, existentielle ou spirituelle¹. Par ailleurs, on a eu la possibilité de constater sur le terrain que, en annonçant à l'avance les compétences à travailler pendant la séquence, et la tâche finale à accomplir, on rend généralement les élèves plus attentifs à leur progression, et donc plus impliqués dans leur travail personnel. Cependant, nous avons aussi remarqué que l'apprentissage par compétences peut donner une impression de réussite à des élèves à qui il manque néanmoins des connaissances fondamentales ou des outils méthodologiques nécessaires à maîtriser efficacement la langue étrangère étudiée. Or, il est vrai que, comme le précise le document du Ministère qui décrit et défend la perspective du CECRL, si l'on souhaite, avant tout, promouvoir dans le second degré les valeurs du plurilinguisme, l'enjeu est celui de passer « d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières »². Toutefois, cette démarche d'enseignement risque de reléguer au second plan les savoirs. En effet, quand on demande aux élèves de travailler non seulement sur les contenus de leurs tâches, mais aussi sur leur présentation en terme de « performance », autrement dit sur ce qu'on appelle le savoir être et le savoir faire, on doit être conscient qu'il faut les entraîner en classe sur ces deux formes de savoir, et que, en termes d'heures de cours, cela comporte qu'on consacre des séances à cela. Il ne s'agit absolument pas d'une perte de temps, bien au contraire, mais on est aussi obligé de reconnaître que, quand on entraîne les élèves au développement de certaines compétences, on est souvent obligé de le faire au détriment des connaissances, car les deux ou trois heures de langues vivantes par semaine

¹ Howard Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York, BasicBooks, 1983 ; Id., *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*, New York, BasicBooks, 1993.

² CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues, disponible en ligne sur le site <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-eccl.html>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

dont on dispose ne sont pas du tout suffisantes pour reproduire en classe cette situation de bain linguistique qui devrait permettre d'apprendre une langue simplement en la pratiquant, sans besoin de réviser constamment les accords entre substantifs et adjectifs ou les conjugaisons verbales. Par ailleurs, on requiert de plus en plus aux enseignants d'assurer le suivi des élèves en termes d'orientation aux études universitaires et d'accompagner ceux-ci dans l'élaboration de leur projet professionnel. Or, ayant eu la possibilité, dans les années précédentes, de dispenser des enseignements dans le supérieur en tant que lectrice d'italien, chargée de cours et ATER au sein des filières d'italien LLCER et LEA, nous avons souvent constaté qu'en première année de Licence, les étudiants sont désorientés face à un système qui leur demande de maîtriser parfaitement un certain nombre d'outils linguistiques, à défaut desquels ils ne pourront pas devenir, à l'issue de leur parcours universitaire, des enseignants, des traducteurs, des interprètes, des médiateurs culturels, des guides touristiques, etc. Par conséquent, nous sommes convaincue que, si l'on a cœur la réussite des élèves non simplement en termes de taux de réussite au diplôme national du brevet et au baccalauréat, mais aussi dans leurs études supérieures et plus en général dans leur vie de citoyens, il est prioritaire de les sensibiliser à la distinction entre connaissances et compétences, non dans le but d'établir des différences de degré ou d'importance, mais de leur faire comprendre qu'une véritable maîtrise des compétences langagières – et des compétences tout court – ne saurait être dissociée des savoirs et des contenus disciplinaires. Toujours dans cette perspective, et même en partageant la position des études culturelles qui attribuent une valeur égale de « littérarité » aux grands classiques de la littérature et aux expressions artistiques de la culture de masse, on relève que, à l'école, l'approche essentiellement thématique de l'apprentissage par séquences risque souvent de schématiser et d'aplatir la dimension historique des ouvrages. Dès lors, finissent par s'amoinrir aussi les différences de vision poétique, langue, code, registre ou public de référence qui, par exemple, nous permettent de lire et d'analyser, compte tenu de l'inévitable décalage qui sépare le XIV^e du XX^e siècle, l'*Enfer* de Dante et sa parodie en bandes dessinées publiée entre les mois d'octobre 1949 et mars 1950 sur le magazine hebdomadaire « Topolino » (la version italienne de Mickey Mouse).

En conclusion de notre travail, nous ressentons aussi l'urgence d'exprimer un avis tout à fait personnel sur la logique « utilitariste » ambiguë qui peut se cacher derrière la notion de « tâche » et au sein d'une approche d'enseignement se voulant « actionnelle à tout prix ». En effet, nous sommes bien consciente que, dans la réalité complexe de notre époque, l'école ne peut plus se limiter à imprégner les esprits de notions, car elle doit être en mesure de fournir aux élèves tous les outils nécessaires à transformer, de façon autonome et réfléchie, le savoir

appris en savoir faire³. En même temps, il nous semble tout aussi essentiel de garder à l'esprit qu'il ne faut pas tomber dans le piège d'un utilitarisme aveugle qui, en reproduisant à l'école une logique de type managérial, voudrait nous faire croire qu'il n'y a que les choses « utiles » qui puissent « servir à quelque chose ». Car, comme nous le rappelle Andrea Bajani dans son pamphlet de 2014 *La scuola non serve a niente*, « la scuola non serve a qualcosa, ma è necessaria per essere in grado di immaginare un paese migliore »⁴.

³ Pour une défense bien argumentée et très nuancée de l'école par compétences, voir Girolamo De Michele, *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, Rome, Minimum fax, 2010.

⁴ Andrea Bajani, *La scuola non serve a niente*, Rome-Bari, Laterza, 2014, quatrième de couverture.

Bibliographie des œuvres citées

I. THEORIE DE LA LITTERATURE, CRITIQUE LITTERAIRE, CRITIQUE DE LA SOCIETE

Barthes Roland, *Mythologies*, Paris, Édition du Seuil, 1957.

Barthes Roland, *Le Plaisir du texte*, Paris, Éditions du Seuil, 1982.

Baudelaire Charles, « Notes nouvelles sur Edgar Poe » [1859], in Id., *Œuvres complètes de Charles Baudelaire*, 12 vol., édition de Félix-François Gautier et Yves-Gérard Le Dantec, Paris, Éditions de La Nouvelle Revue Française, 1918-1937, vol. X, *Traductions d'E. A. Poe : Nouvelles histoires extraordinaires*, 1928, p. 11-35.

Benjamin Walter, *Paris, capitale du XIX^{ème} siècle. Le livre des passages* [*Das Passagen-Werk*, 1982, posthume], édition de Rolf Tiedemann, traduction de Jean Lacoste, Paris, Les Éditions du Cerf, 1989.

Brugnolo Stefano, Colussi Davide, Zatti Sergio, Zinato Emanuele, *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Rome, Carocci, 2016.

Ceserani Remo, *Guida allo studio della letteratura*, Rome-Bari, Laterza, 1999.

Chklovski Viktor, « L'art comme procédé » [1917], in *Théorie de la littérature. Textes des Formalistes russes* [1965], réunis, présentés et traduits par Tzvetan Todorov, préface de Roman Jakobson, Paris, Seuil, 1989, p. 76-97.

Compiègne Isabelle, *La société numérique en question*, Auxerre, Sciences humaines éditions, 2010.

Croce Benedetto, *Poesia e non poesia*, Bari, Laterza, 1923.

Croce Benedetto, *La poesia. Introduzione alla critica e storia della poesia e della letteratura*, Bari, Laterza, 1936.

Deleuze Gilles, Guattari Félix, *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie II*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

Eco Umberto, *Diario minimo*, Milan, Mondadori, 1963.

Eco Umberto, « James Bond : une combinatoire narrative », in *Communications*, 8, 1966, *Recherches sémiologiques. L'analyse structurale du récit*, p. 77-93.

Eco Umberto, *Sulla letteratura*, Milan, Bompiani, 2002.

Jakobson Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963 (t. 1) et 1973 (t. 2).

Marino Adrian, *Hermeneutica ideii de literatură*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1987, traduction italienne de Marco Cugno, *Teoria della letteratura*, Bologne, il Mulino, 1994.

Sartre Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948.

2. DIDACTIQUE ET PEDAGOGIE

Bajani Andrea, *La scuola non serve a niente*, Rome-Bari, Laterza, 2014.

Balboni Paolo E., *Insegnare la letteratura italiana a stranieri. Risorse per docenti di italiano come lingua straniera*, Pérouse, Guerra Edizioni, 2006.

Caon Fabio, *The Affective Component in Language Teaching et Learning*, Pérouse, Guerra, 2006.

Coletti Vittorio, Coveri Lorenzo, *L'italiano. Conoscere e usare una lingua formidabile*, vol. 9, *Da San Francesco al rap : l'italiano in musica*, Rome, Accademia della Crusca – Gruppo editoriale L'Espresso, 2016.

De Michele Girolamo, *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, Rome, Minimum fax, 2010.

Gardner Howard, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York, BasicBooks, 1983.

Gardner Howard, *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*, New York, BasicBooks, 1993.

Krashen Stephen D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

Luperini Romano, *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lecce, Piero Manni Editore, 1998.

Schumann John, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell, 1997.

Titone Renzo, *Psicodidattica*, Brescia, La Scuola, 1977.

Woerly Donatienne, « Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives », in *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, études rassemblées par Anne Godard, Paris, Les Éditions Didier, 2015, p. 130-168.

3. MANUELS ET METHODES D'ITALIEN LANGUE ETRANGERE

Ardissino Erminia, Stroppa Sabrina (éd.), *La letteratura nei corsi di lingua : dalla lettura alla creatività*, Pérouse, Guerra, 2009.

Arnaudo Marco, *La pagina breve, Racconti italiani del Novecento*, Gênes, CIDEB, 2005.

Aromatario Ivan, Bégou Pascal, Chevillon Colette, Methivier Pierre, Rossi Bruna, Bernejo Valérie, *Tutto bene ! Italien Seconde*, Paris, Hachette Éducation, 2010.

Aromatario Ivan, Bernejo Valérie, Martini-Berthet Heidy, Methivier Pierre, Rosa Judith, Tondo Patrice, *Tutto bene ! Italien Première*, Paris, Hachette Éducation, 2011.

Aromatario Ivan, Bernejo Valérie, Martini-Berthet Heidy, Methivier Pierre, Rosa Judith, Tondo Patrice, *Tutto bene ! Italien Terminale*, Paris, Hachette Éducation, 2012.

Costamagna Lidia, Marasco M. Valentina, Santeusano Nicoletta, *L'italiano con le canzoni*, Pérouse, Guerra, 2018.

Ferdegghini Marina, Niggi Paola, *Strada facendo. Italien 2^{nde} / 1^{ère} / 1^{le} Livre unique*, Paris, Le Robert, 2017.

Guastalla Carlo, *Giocare con la letteratura*, Florence, Alma, 2002.

Lombardo Daniela, Nosengo Laura, Sanguineti Anna Maria, *L'italiano con la pubblicità. Imparare l'italiano con gli spot televisivi*, Pérouse, Guerra, 2006.

Naddeo Ciro Massimo, Torresan Paolo, Trama Giuliana, *Nuovo canta che ti passa. Imparare l'italiano con la musica e le canzoni*, Florence, Alma, 2013.

4. SITES INTERNET

Arrêté du 8 avril 2010, *Bulletin officiel* spécial numéro 4 du 29 avril 2010, disponible en ligne sur le site http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf, dernier accès effectué le 23/02/2019.

Arrêté du 21 juillet 2010, *Bulletin officiel* spécial numéro 9 du 30 septembre 2010, disponible en ligne sur le site <http://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

Bulletin officiel spécial numéro 1 du 22 janvier 2019, disponible en ligne sur le site http://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/06/0/SP1_MEN_22_1_2019_10H40_1064060.pdf, dernier accès effectué le 23/02/2019.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Paris, Les Éditions Didier, 2001, disponible en ligne sur le site <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues, disponible en ligne sur le site <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères, disponible en ligne sur le site <http://eduscol.education.fr/cid45756/plan-de-renovation-de-l-enseignement-des-langues.html>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

Programme d'enseignement spécifique de littérature étrangère en langue étrangère au cycle terminal de la série littéraire, disponible en ligne sur le site <http://www.education.gouv.fr/cid53324/mene1019738a.html>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

5. SOURCES DE LA PARTIE « ETUDES DE CAS »

Amarena Fabbri presenta : Salomone pirata pacioccocone, carosello [1965], disponible en ligne sur le site <https://www.youtube.com/watch?v=U72exfxdODM>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

Buzzati Dino, *L'elefantiasi*, in Id., *Le notti difficili*, Milan, Mondadori, 1971.

Nada (Malanima Nada), *Ma che freddo fa* [1969], texte par Franco Migliacci, musique par Claudio Mattone, disponible en ligne sur le site <https://www.youtube.com/watch?v=9pUULLdjtWI>, dernier accès effectué le 23/02/2019.

Annexe : rapport de stage

Le Lycée Honoré d'Urfé de Saint-Etienne, où nous avons été affectée pour accomplir notre année de stage dans le secondaire, est un lycée d'enseignement général et technologique ainsi nommé en hommage à l'écrivain Honoré d'Urfé (1567-1625), auteur de *L'Astrée* (1612-1627), premier roman-fleuve de la littérature française à succès international, qui se déroule dans la plaine Forez, au cœur de l'actuel département de la Loire dont Saint-Etienne est le chef-lieu. Situé dans le quartier Bellevue, au sud-ouest de la ville, le lycée actuel est né en 2004 de la fusion entre le Lycée d'Alembert et l'ancien Lycée Honoré d'Urfé. Depuis 2014, il est en restructuration immobilière, car le Département de la Loire et la Région Auvergne-Rhône-Alpes qui financent les travaux de reconstruction et extension de la cité scolaire (Collège Honoré d'Urfé, Lycée Honoré d'Urfé), envisagent de créer un véritable campus regroupant le collège, le lycée, l'internat, le restaurant scolaire, deux gymnases, une salle polyvalente de 300 places, un parc boisé et trois bâtiments de logements de fonction. A la suite de cette ambitieuse opération immobilière qui va durer au moins jusqu'à 2021, et compte tenu du fait que les travaux sont réalisés en site occupé, les conditions d'étude des élèves sont, depuis plusieurs années, très délicates. Par ailleurs, sous la direction de Monsieur le Proviseur Gerard Bossolasco, dont le mandat s'est achevé au mois d'août 2018, l'établissement a connu d'importants problèmes d'organisation interne¹.

Dès la rentrée 2018-2019, le lycée est sous la direction de Monsieur le Proviseur Philippe Grand et des Proviseurs adjoints Mesdames Nathalie Grand et Laurence Relave, qui ont su très rapidement assurer, à la fois pour le personnel et pour les élèves, une ambiance de travail sereine et bien organisée. Actuellement, l'établissement accueille 1853 élèves, dont 613 garçons et 1240 filles. Les élèves internes qui pendant la semaine logent à l'internat sont au

¹ Voir l'article de Noémi Philippot pour *France Bleu Loire*, « Blocus au lycée Honoré d'Urfé à Saint-Etienne : les élèves dénoncent le "n'importe quoi" de leurs emplois du temps », 25 septembre 2017, disponible en ligne sur le site <https://www.francebleu.fr/infos/education/blocus-au-lycee-honore-d-urfé-a-saint-etienne-les-eleves-denoncent-le-n-importe-quoi-de-leurs-1506331527>, dernier accès effectué le 19 avril 2019.

nombre de 196, alors que 143 élèves sont scolarisés en demi-pension et 509 autres bénéficient d'une bourse d'étude financée par l'Etat. Un diagnostic du lycée rédigé en 2016 montre que le profil social des élèves inscrits dans l'établissement est plutôt défavorisé par rapport à la moyenne académique², avec une nette sous-représentation des élèves d'origine sociale très favorisée³. Le *Rapport sur le compte financier 2018*, présenté le 9 avril 2019 au dernier CA (Conseil d'Administration) du lycée, auquel nous avons participé dans le cadre de notre formation d'enseignante stagiaire, précise qu'« il faut noter une augmentation importante de boursiers qui représentent 25% des effectifs de l'initial (les aides allant de 49,86 euro à 909,71 euro) ». Pendant le CA, l'agent comptable du lycée a mis en relation ces données avec l'appauvrissement général de la ville de Saint-Etienne et plus particulièrement des quartiers où notre établissement représente le lycée de secteur.

Pour ce qui est de son offre de formation, le Lycée Honoré d'Urfé prévoit actuellement les trois séries du baccalauréat général – scientifique, littéraire, économique et social – et des formations technologiques de type tertiaire : STMG – Sciences et Technologies du Management et de la Gestion, STL – Sciences et Technologies de Laboratoire, STD2A – Sciences et Technologies du Design et des Arts Appliqués, ST2S – Sciences et Technologies de la Santé et du Social. Par ailleurs, les enseignements spécifiques de l'établissement concernent la section sportive « Course d'Orientation », la section internationale ABIBAC (qui permet la délivrance simultanée du baccalauréat français et de son équivalent allemand, l'Abitur), et la section européenne allemand première langue.

L'enseignement de l'italien figure dans l'offre de formation du lycée depuis très longtemps, et en 2003-2004 a été créée aussi une section européenne italien deuxième langue avec deux matières en DNL (disciplines non linguistiques) : les sciences de la vie et de la terre et l'histoire-géographie. Depuis la rentrée 2016, seule l'histoire-géographie est assurée en DNL, et exclusivement dans la voie générale. L'équipe des italianistes du lycée se compose de deux professeurs certifiées d'italien – Mesdames les Professeurs Nora Cherfa et Isabelle Rouvray – et d'un professeur agrégé d'histoire-géographie – Monsieur le Professeur Yves Léauté –, qui assure les heures en DNL. En raison du nombre croissant d'élèves de

² « Le lycée Honoré d'Urfé accueille un pourcentage d'élèves d'origine défavorisée nettement supérieur à la moyenne académique (+ 9,7 points en 2015-2016 – L'écart pour les élèves entrant en 2nde en 2016 est de + 11,9 points avec l'académie et de + 7,5 points avec le département) », *Dossier d'aide à l'évaluation, voie générale et technologique, Lycée Général et Technologique Honoré d'Urfé – Saint-Etienne*, Ministère de l'Education Nationale, décembre 2016, p. 4. Nous remercions notre collègue Yves Léauté pour nous avoir fait connaître cette publication.

³ « Corollaire de ce constat, le pourcentage d'élèves d'origine très favorisée est sensiblement inférieur à la moyenne académique (- 17,8 points en 2015-2016 – L'écart pour les élèves entrant en 2nde en 2016 est de - 15,6 avec l'académie et de - 5,5 points avec le département) », *ibid.*

nationalité italienne fréquentant le lycée, le Proviseur a convoqué, pour le 7 mai 2019, une réunion avec les professeurs d'italien de l'établissement et l'Inspectrice d'italien de l'Académie de Lyon, Madame Elisabeth Linet, afin de discuter de l'éventuelle création d'une section internationale ESABAC, qui permettrait à ses inscrits la délivrance simultanée du baccalauréat français et de son équivalent italien, l'Esame di Stato.

En tant qu'enseignante stagiaire, tout au long de l'année, nous avons travaillé sous la responsabilité de notre tutrice d'établissement – Madame Nora Cherfa –, qui a assisté régulièrement à nos cours en nous permettant d'effectuer une entrée sereine dans le métier grâce à ses remarques et à ses conseils. De notre part, nous avons suivi tout aussi régulièrement les cours dispensés par notre tutrice, afin de tirer profit de l'observation de son travail. Par ailleurs, dans le but de réfléchir sur les différentes pratiques d'enseignement des autres disciplines, nous avons également assisté aux cours d'une collègue d'espagnol et d'une collègue d'histoire-géographie du lycée. De même, n'ayant jamais enseigné au collège, et dans la perspective de mieux comprendre le passage des élèves du cycle 4 (classes de 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}) au lycée, nous avons demandé à la collègue d'italien du Collège Honoré d'Urfé de suivre l'un de ses cours en classe de 3^{ème}. Pendant les premiers mois de l'année scolaire – à peu près de septembre à décembre – les échanges avec notre tutrice ont visé surtout à nous faire réfléchir sur le positionnement du professeur dans la classe et sur la mise en pratique d'un travail didactique et pédagogique réfléchi. Depuis la rentrée de janvier, toujours sous la supervision de Madame Cherfa, nous nous sommes focalisée davantage sur les stratégies permettant de rendre plus autonomes les élèves dans leur apprentissage, sur les outils de la culture numérique susceptibles de développer un enseignement interactif et collaboratif, et sur l'évaluation par compétences des progrès et des acquisitions des élèves.

Les classes dont nous sommes responsable pour l'enseignement de l'italien sont très hétérogènes les unes par rapport aux autres. Notre classe de Tle LV3 ne se compose que de 3 élèves de la série L. Il s'agit de trois filles très motivées, qui souhaitent vraiment apprendre une troisième langue vivante, mais qui possèdent chacune un degré différent de maîtrise de l'italien, avec l'une des trois qui a largement dépassé le niveau A2 à valider à l'issue de la classe de Tle LV3, en se situant plutôt au palier C1 du CECRL. Cette situation nous a très souvent induite à différencier les activités et les tâches proposées à la classe. Par ailleurs, la classe de 1^{ère} LV3 qu'on nous a confiée présente un profil tout aussi particulier. Composé de seulement 5 élèves (4 filles et 1 garçon, séries S, L, ES), que nous n'avons en cours que le vendredi de 15h00 à 17h00, ce groupe, même s'il est intéressé à l'enseignement de l'italien, nous a posé quelques problèmes qui vont au-delà de la gestion – jamais aisée – d'une

hétérogénéité linguistique. Les cours de langues vivantes, en se voulant très interactifs et « actionnels », demandent souvent une implication personnelle qu'on a de la peine à garantir quand on est fatigué comme on peut l'être le vendredi après-midi, après une semaine d'école. En effet, les élèves de cette classe arrivent toujours bien disposés en cours, mais leur concentration se dissipe très facilement, au point qu'il devient, parfois, difficile de ne faire cours qu'en italien, selon les préconisations du Ministère. C'est donc pour permettre aux élèves de retrouver l'énergie nécessaire à travailler de façon efficace et autonome que, parfois, nous avons choisi de donner en français les consignes d'une activité à réaliser en italien, afin qu'ils arrivent à mieux se concentrer sur le contenu de leur tâche. De même, nous avons récemment trouvé le stratagème de proposer à cette classe, au début du cours, l'écoute d'une musique qui, en se présentant comme une sorte de « générique » du cours d'italien, puisse aider les élèves à se mettre dans la bonne perspective : dès qu'on commence le cours, on doit faire l'effort de ne communiquer qu'en italien. Un autre problème que nous avons relevé dans ce groupe concerne la présence de deux élèves qui souffrent de phobie scolaire et qui, l'année dernière, en classe de seconde, n'étaient pas notées à l'oral dans certaines disciplines pour leur éviter le stress de la prise de parole en public. Consciente de ces difficultés, et grâce au nombre d'effectifs très réduit de cette classe, nous avons réussi assez rapidement à créer une ambiance suffisamment sereine pour faire en sorte que l'investissement personnel dans le travail arrive à « faire oublier » à ces deux élèves leur crainte de parler devant la classe. A présent, au moins pendant le cours d'italien, les deux élèves en question ne semblent plus manifester de symptômes de phobie scolaire, et elles sont évaluées et notées à l'oral exactement comme leurs camarades. Notre classe de 1^{ère} LV2, composée de 12 élèves de la série S (6 filles et 6 garçons), est le groupe où nous avons pu travailler plus aisément, étant donné qu'il s'agit d'une classe d'élèves sérieux, attentifs et motivés. Nous avons été confrontée, dans ce groupe également, à une importante hétérogénéité linguistique, surtout en raison du fait qu'une élève est dyslexique, qu'une autre est italienne, et que deux autres n'ont commencé à apprendre l'italien que l'année dernière, en 2^{nde} LV3 – cependant, forts d'un intérêt très vif pour notre discipline, ils ont décidé d'opter pour l'enseignement de l'italien LV2 en 1^{ère}. En dépit de cette situation de départ, avec cette classe nous avons réussi à mettre en place des stratégies d'apprentissage coopératif et d'entraide qui ont permis à chacun de progresser à son propre rythme, en développant un certain nombre d'outils méthodologiques que la classe dans son ensemble s'est appropriés à peu près avec le même degré de maîtrise. A présent, quatre élèves de ce groupe envisagent d'intégrer en terminale la section européenne d'italien. Enfin, la classe de seconde LV2 dont

nous sommes responsable est celle qui nous a sans doute posé, surtout en début d'année, le plus de soucis. Composé de 23 élèves de deux secondes différentes – la 2^{nde} 6 et la 2^{nde} 10 –, dont 9 filles et 14 garçons, ce groupe aussi comprend des élèves à besoins particuliers : 4 élèves dyslexiques, 1 élève hyperactive et 1 élève diabétique présentant aussi le profil psychologique d'un élève précoce et pour lequel, en cours d'année, une commission éducative a été convoquée afin de trouver une solution à ses problèmes de discipline. A rendre plus complexe la gestion de cette classe s'ajoute aussi la présence de trois autres éléments très perturbateurs et de deux élèves italiens qu'on a dû constamment missionner avec des activités et des tâches spécifiques pour éviter qu'ils s'ennuient en ne travaillant que sur le programme de la classe de 2^{nde}. Face à cette classe, qui a donné du fil à retordre à toute l'équipe enseignante, et sans l'aide d'une AVS (auxiliaire de vie scolaire) qui aurait pu, peut-être, prendre en charge le suivi des élèves dyslexiques, nous avons dû trouver, au fur et à mesure, des stratégies nous permettant, malgré les soucis causés par les élèves perturbateurs, de créer une ambiance de classe propice à l'apprentissage, de travailler par groupes de besoins et / ou groupes de niveaux, et de différencier les épreuves pour l'évaluation. A l'heure actuelle, nous avons l'impression que, même si les problèmes de cette classe n'ont pas été surmontés de façon définitive, le simple fait de mieux connaître nos élèves nous permet de faire face plus rapidement et plus efficacement aux difficultés qui se posent. Par ailleurs, l'expérience acquise grâce à ce groupe nous a permis de vérifier, par l'épreuve sur le terrain, que dans le cas d'une classe difficile les problèmes rencontrés par un enseignant sont, dans la plupart des cas, les problèmes que rencontrent aussi les autres collègues en charge de la même classe : gérer ces problèmes en équipe permet, sinon de les résoudre, au moins d'en alléger la charge, de ne pas se décourager, et de retourner chaque jour à l'école avec l'espoir d'aider les élèves à progresser et de pouvoir progresser avec eux.