

Creando si impara

L'uso del fumetto con apprendenti adulti francesi

Giovanna Sciuti Russi
(Università per Stranieri di Siena, Italia)

Abstract This contribution is part of research and teaching undertaken during the year 2015-16 at the Italian Cultural Institute in Paris (Istituto Italiano di Cultura di Parigi) and follows the didactic approach used in the participatory creation of a comic book with a group of adult French students. The description of the various teaching phases – through alternating lesson format (presentation, group interaction, pair work) and the adoption of an approach to fit the task – is intended to show a more dynamic way of teaching/learning a Foreign Language. It is aimed at the development of the group's oral output and a more active conversational interaction. The analysis shows how it is possible to encourage authentic communication in the classroom through explorative techniques with both an adult and senior public, little accustomed to modern teaching methods. One must be aware that this is an interplay between content and methodology, both traditional and innovative.

Sommario 1 L'Istituto Italiano di Cultura di Parigi e il profilo del pubblico francofono. – 2 Prove tecniche di... fumetto! – 3 Il gruppo-classe al lavoro: tra adulti e *senior*. – 4 Il percorso didattico: dall'intelaiatura all'*editing*. – 6 Riflessioni conclusive.

Keywords Comics. French Adult Learners. Task. Spoken interaction.

1 L'Istituto Italiano di Cultura di Parigi e il profilo del pubblico francofono

Il percorso didattico presentato in questa sede si iscrive nel contesto d'insegnamento dell'Italiano LS presso l'Istituto Italiano di Cultura (IIC) di Parigi. Nell'anno 2015-16, infatti, è stata svolta dalla scrivente un'attività di ricerca e sperimentazione didattica finalizzata a rilevare da una parte il profilo sociolinguistico, motivazionale e rappresentazionale del pubblico straniero iscritto ai corsi¹ e dall'altra gli approcci e le tecniche più adeguati per un target adulto e *senior*, legato per formazione-età-cultura a metodologie di carattere linguistico-grammaticale.

¹ I dati analizzati e la metodologia di ricerca utilizzata sono stati presentati al XXII Convegno AIPI, *La stessa goccia nel fiume. Il futuro del passato*, Budapest, 30 agosto-3 settembre 2016, Università degli Studi Eötvös Loránd (ELTE).

Il quadro globale degli studenti francofoni coinvolti nell'analisi delinea un pubblico di età media tra i 50 e i 70 anni, altamente scolarizzato, che parla due-tre lingue straniere, con un livello socio-professionale molto prestigioso e un modello di sistema educativo prevalentemente tradizionale e direttivo. La motivazione allo studio della lingua risulta essere di carattere culturale, collegata alla tradizione artistico-letteraria italiana e al piacere personale, così come indicato da De Mauro in *Italiano 2000* (De Mauro et al. 2002). Lo studio della lingua appare ancora principalmente vincolato alla nostra tradizione intellettuale, fattore principale di attrattività, seduzione creativa e interesse estetico.

Tra gli aspetti metodologici e operativi più significativi rilevati, invece, peraltro condivisi con le docenti dell'Istituto, si evidenzia l'esigenza di consolidare e promuovere la produzione orale degli apprendenti, le abilità sociorelazionali e la competenza pragmatica, e di mostrare loro modalità didattiche più creative e alternative alle attività linguistiche strutturali/strutturate dei libri di testo.

Tenendo presente che «il contesto scolastico (e i relativi copioni interazionali) sono culturalmente specifici» (Diadori 2004, 83), il lavoro didattico si è così soffermato sulla sperimentazione di approcci, tecniche e attività che creassero le condizioni per una nuova consuetudine linguistica, quale «Universo di socialità» (Vedovelli 2010, 121), volto a valorizzare e incoraggiare le identità individuali, i rapporti sociali e gli scambi comunicativi.

2 Prove tecniche di... fumetto!

La natura iconico-testuale del fumetto si basa su un sistema di segni che ben si adatta all'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera. Le foto, le didascalie, le parole e i dialoghi, le nuvole, i simboli e i diversi codici utilizzati sono gli elementi fondanti il fumetto, genere di immagine ritenuto a metà tra la fotografia e il cinema (Peruzzi 2011). In quanto «arte sequenziale» (Eisner 1985), permettendo di capire, costruire e raccontare una storia, il fumetto mette l'apprendente straniero nelle condizioni di usare il testo in maniera più dinamica e di produrre quindi lingua (autentica) sia a livello orale che scritto. È un genere testuale, dunque, che per le sue potenzialità intrinseche consente di sviluppare le diverse competenze dell'apprendente (linguistiche, lessicali, pragmatiche, culturali), favorendo un'atmosfera ludica e rendendo il compito significativo.

Alesi analizza l'indagine semiotica del fumetto da parte di diversi studiosi e ricorda che:

Del fumetto vengono analizzate sia le forme del disegno (linee, forme, colori) sia quelle grafiche (*balloon*, *lettering*, gabbie, formati), che insieme contribuiscono alla composizione del messaggio. L'enunciazione,

momento fondante del linguaggio, poggia su due cardini: la relazione tra figurazione e istanza narrativa e l'alternanza di vignette e spazio tra di esse, intesa come un'idea di movimento-stasi ricorrente in vario modo in tutti i *comics*. Come affermerebbe Philippe Marion, l'enunciazione del fumetto è incentrata sulla enunciazione grafico-visiva, la *graphitation*, il discorso disegnativo (Chaudenson 2006, 41). (Alesi 2013, 55)

Il fumetto, perciò, dà la possibilità di usare un codice specifico, (icono)grafico e testuale, e di comprendere e produrre un messaggio attraverso un contesto e un canale ben definito. Permette anche di usare strutture linguistiche semplici e complesse, ambiti semantici di diverso livello e dominio, registri e funzioni comunicative differenti.

Micarelli (1999) suggerisce un'interessante modalità progettuale per creare un *fotoracconto*: attraverso la comprensione e l'analisi di un testo letterario propone di selezionare otto punti della storia per poi transcodificarli in dialoghi, didascalie e immagini, tramite foto scattate dagli stessi studenti che diventano protagonisti del racconto. Santalucia, invece, presenta un *fumetto parlante*, un lavoro di scrittura narrativa *blended* (svolto in aula e online attraverso l'uso di *Wiki*) che, attraverso un percorso strutturato si sofferma nella fase della pre-attività sulla «definizione degli elementi essenziali di una storia - personaggi, azioni, spazio e tempo - e sulla struttura nelle sue articolazioni fondamentali - inizio, sviluppo, conclusione» (2013, 300), fino ad arrivare, tramite il lavoro cooperativo in piattaforma e l'uso di *Comic Life*, alla costruzione finale delle tavole. Anche Mugnani indica l'utilizzo di *Comic Life*, pur prevedendo un percorso didattico differente, dove è il docente ad invitare gli apprendenti ad ideare una situazione comunicativa dialogica, illustrando «i ruoli che occorre prevedere per la realizzazione del lavoro: il regista, lo sceneggiatore, il fotografo, gli attori» (2009, 116).

Considerata, dunque, l'indiscussa valenza espressiva e funzionale del fumetto e dato il profilo specifico degli apprendenti francesi, il nostro focus didattico si è concentrato sul piano procedurale: come utilizzare il genere fumettistico, come facilitare una condizione descrittiva/narrativa spontanea per potenziare la produzione orale degli studenti, quale percorso seguire per una costruzione co-partecipata della lingua e dei suoi meccanismi e in che modo generare intersoggettività all'interno del gruppo. Data la presenza di personalità molto flessibili e intuitive - già esperte e abili sul piano personale professionale in comunicazione e pubblicità -, a differenza delle attività didattiche sopracitate, si è voluto lasciare il gruppo-classe più libero sin dalla ideazione iniziale della storia, facendo costruire loro il soggetto, l'intreccio, i personaggi, i ruoli. Ci si è così orientati verso una progettazione didattica per compiti e una selezione di fasi e attività prima più aperte e flessibili e solo dopo più strutturate, con l'obiettivo essenziale di migliorare la fluenza comunicativa degli studenti

e la capacità di negoziazione dei significati (e solamente in secondo luogo la riflessione analitica sulla lingua e la produzione scritta).

Working with tasks should allow learners to cope with unpredictable communicative situations. In fact, fulfilling a task should necessarily bring with it the development of the learner's cognitive abilities: this will automatically derive from the solution of the logical problems implied by the sequence of events inherent to tasks. [...] The object and the process of learning converge in one single event, which is 'holistic' in nature: the process of (interactive) communication, the use of the suitable communicative elements in a genuine communicative situation and the strengthening of the cognitive abilities of the intervening individuals all come together in a unique communicative episode. (Sánchez 2004, 45)

Attraverso il TBA, *Task-Based Approach* (Willis 1996), indicando via via compiti ben precisi volti a incoraggiare l'uso della lingua straniera e a portare a termine determinati obiettivi (Ferrari, Nuzzo 2011, 2009; Santoro 2014), proponendo altresì l'alternanza del formato-lezione (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009), si è voluto così dare enfasi all'idea processuale di approccio e stimolare l'autonomia, l'interazione e la capacità di auto-regolazione degli apprendenti, al fine di costruire una dimensione linguistica coinvolgente ed efficace, creare un'abitudine interazionale simmetrica (Orletti 2000) e favorire un flusso comunicativo positivo e meno controllato. La combinazione tra TBA e fumetto ha assunto nel nostro caso specifico il valore di novità, elemento motivazionale che possiede e genera interesse ma soprattutto creatività, facoltà che, come evidenzia Torresan citando il linguaggio di Boden (2001), si muove da un atteggiamento di ricerca esplorativa a uno più intenzionale: «la messa in discussione di paradigmi, il coraggio di sovvertire pratiche date per scontate, l'intuizione di un'alternativa» (Torresan 2012, 51).

3 Il gruppo-classe al lavoro: tra adulti e *senior*

L'attività del fumetto è stata svolta durante il primo semestre didattico, nell'arco di sei lezioni, per una durata totale di circa quindici ore. Il gruppo, formalmente di livello A2.2, era costituito da sette studenti francesi, di età compresa tra i 45 e i 68 anni, le cui competenze variavano dall'A2 al B2.

Senza entrare nel merito dell'insegnamento della L2/LS in età adulta, se non *senior* (La Grassa, Villarini 2008; Maffei 2006; Villarini 2011), ci si vuole soffermare solo sull'opportunità di proporre a un pubblico più adulto, ancorato a una tradizione formalista, un genere testuale considerato spesso dall'opinione comune adolescenziale e un'attività didattica più creativa attraverso nuove sequenze metodologiche.

Dopo i primi due mesi di conoscenza, lo svolgimento di attività didattiche più ludiche e collaborative e un clima affettivo sempre più disteso, il desiderio di sperimentare qualcosa di creativo è nato proprio dal gruppo-classe. Se riflettiamo sull'organizzazione della didassi quotidiana, si nota che la creatività è un concetto spesso riservato solo ad una parte specifica della lezione; in verità è o può diventare un elemento strutturale della dinamica di classe e della pratica didattica, a tutti i livelli linguistici e con tutti i profili di apprendenti (Maley, Peachey 2015). Torresan osserva ancora che se il docente tende a proporre novità didattiche, intese come «variazioni a comportamenti ricorrenti», induce gli studenti, motivandoli a livello inconsapevole e «in virtù di un processo imitativo, a fare altrettanto con il loro modo di apprendere» (2012, 52). La volontà di sperimentazione del gruppo, perciò, e l'atteggiamento propositivo del docente hanno facilitato l'avvio dell'idea progettuale (fase di *pre-task*), idea condivisa in partenza attraverso una riflessione culturale sul genere del *graphic novel* e un'enfasi sul valore letterario-comunicativo-pragmatico acquisito nel corso del tempo, di pertinenza quindi non più solo dei giovani ma di un pubblico ormai variegato di lettori.

Riguardo invece all'apprendimento linguistico in età più matura e ai limiti-vantaggi che ne derivano utilizzando moduli più o meno innovativi, si è valutato, come specifica Villarini, che «stante un ambiente ricco di stimoli, il cervello è sempre in grado di rigenerare i propri neuroni. Il che significa che, se stimolato adeguatamente, il cervello è in grado di eseguire compiti di apprendimento mai svolti in precedenza anche in età avanzata» (2011, 232).

Secondo quest'ottica, dunque, e in linea con il sistema didattico di tipo misto (Stone 1996) e il principio delle classi ad abilità differenziate (Canon 2006), si è fatta dell'eterogeneità un'ulteriore risorsa didattica, per cui la differenza di età «adulti-*senior*» e la diversità di competenze sono diventate ulteriori spinte propulsive per la creazione di un ambiente di apprendimento naturale e meno sequenziale, stimoli affettivi, cognitivi e sociali per una maggiore complementarietà tra i membri e una più facile gestione delle attività di input/output.

4 Il percorso didattico: dall'intelaiatura all'*editing*

Per mediare tra 'vecchio e nuovo' e graduare l'intervento didattico secondo un livello di complessità adeguato al gruppo, l'intera attività è stata introdotta globalmente come *pre-task* attraverso una griglia operativa (tab. 1), in cui è stata presentata la sequenza dei compiti da svolgere in aula e le diverse fasi che avrebbero portato il gruppo a conseguire il risultato finale, il *fumetto-fotoromanzo*. Il termine più appropriato, infatti, forse è proprio *fotoromanzo*, in quanto la storia, centrata su un delitto passionale com-

messo a Venezia, è stata caratterizzata da un impianto tendenzialmente drammatico che molto richiamava, per i toni appassionanti e tragici, le riviste come *Sogno* o *Grand Hotel* degli anni '50.

Tabella 1. Percorso didattico – Griglia operativa

Griglia operativa
<ul style="list-style-type: none"> • Titolo • Protagonisti (personaggi principali) • Altri personaggi (personaggi secondari) • Trama (soggetto/sceneggiatura) • Luogo (set) • Nodo centrale della storia • Numero totale sequenze (nr. foto) • Organizzazione sequenze (<i>story board</i>) • Dialoghi • Uso della lingua • Scenografia (luoghi, foto, fotomontaggi) • Materiali e strumenti (macchina fotografica, videocamera, pc) • Software per fumetti: http://www.comiclife.fr/comic-life.html http://comic-life.softonic.it/
<p>Modalità didattica Attività in <i>plenum</i>. Attività in coppie e/o a piccoli gruppi Compiti da svolgere Ideazione e costruzione della trama Suddivisione ruoli, sequenze grafiche, pianificazione contenuti Elaborazione/produzione/correzione dei dialoghi Editing (<i>Comic Life</i>)</p>

Per dare un quadro complessivo della sperimentazione didattica, si riporta di seguito una tabella riassuntiva che descrive l'organizzazione delle sequenze e dei compiti, gli obiettivi, i tempi e le modalità di lavoro (tab. 2).

Per avviare il lavoro d'aula, elicitare le conoscenze e creare l'intelaiatura dell'attività (Pallotti 1998), anziché partire da un testo preesistente è stata proposta la tecnica narrativa delle 5 *Wh questions* (fig. 1), le cinque domande chiave dello stile giornalistico inglese (*who, what, why, where, when*), che hanno permesso di tracciare una prima bozza della storia. Tenendo presente la scaletta operativa presentata, attraverso un iniziale lavoro in plenaria volto a favorire un flusso interazionale bidirezionale, gli studenti hanno avuto il compito di immaginare i personaggi-protagonisti e gli antagonisti della vicenda, il filo conduttore del soggetto e le ragioni di base che determinavano fatti ed eventi, il luogo e l'aspetto temporale entro cui svolgere e contestualizzare il racconto.

Una volta definita la cornice narrativa, si è passati attraverso l'uso del *brainstorming* a costruire l'intreccio e a dare forma denotativa e connotativa al racconto, fino a trovare il titolo rivelativo del fumetto-fotoromanzo:

Tabella 2. Tabella riassuntiva – La costruzione di un *fumetto-fotoromanzo*

Fasi	Attività (compiti)	Obiettivi	Tempi	Modalità di lavoro
<i>Pre-task</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Il <i>graphic novel</i>: tra ieri e oggi • Griglia operativa (tab.1) • Le 5 <i>Wh questions</i> (fig. 1) (identificazione dei personaggi principali e secondari; ideazione del soggetto e del setting; prima bozza dell'intreccio narrativo, degli eventi e del titolo della storia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdurre il valore letterario, comunicativo e pragmatico del genere testuale • Presentare complessivamente i compiti, esplicitare gli obiettivi e delineare il piano prestabilito • Rendere lo studente consapevole del compito e dell'uso della lingua • Facilitare la produzione orale e la spontaneità interazionale 	3h	In plenum
<i>Task cycle</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming: <i>Una notte a Venezia</i> • <i>Ciak azione! Si parla!</i> (costruzione della trama, sviluppo dei personaggi, assegnazione dei ruoli) 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrivere il carattere dei personaggi, le azioni e l'ambientazione della storia • Classificare temporalmente gli eventi • Pianificare i contenuti • Identificarsi nei personaggi ideati ed assumere un ruolo specifico • Negoziare le idee e le opinioni 	7h	In plenum
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tra fotografia e fumetto</i> (individuazione e definizione delle sequenze grafiche, fotografiche e dialogiche) 			In coppia/ In plenum
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Riempi i baloon!</i> (elaborazione delle didascalie e dei singoli dialoghi) 			<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere l'abilità di produzione orale, l'interazione e la capacità di sintesi • Favorire la creatività e l'inventiva • Sviluppare l'uso di specifiche strutture (e funzioni) linguistiche (es.: concordanza genere/numero nomi-aggettivi, uso passato prossimo/imperfetto, imperativo, pronomi diretti/indiretti/combinati, connettivi, segnali discorsivi...) • Sviluppare l'abilità di produzione scritta • Sostenere l'abilità sociorelazionale, lo scambio e il confronto tra pari
<i>Post-task</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi dei dialoghi e delle didascalie • <i>Editing</i> • <i>Feedback</i> finale 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematizzare le strutture linguistiche utilizzate (riflessione sulla lingua) • Sintetizzare il lavoro svolto • Acquisire consapevolezza dell'evoluzione dell'interlingua e delle abilità promosse e consolidate • Acquisire consapevolezza dei compiti svolti 	5h	In coppia/ In plenum

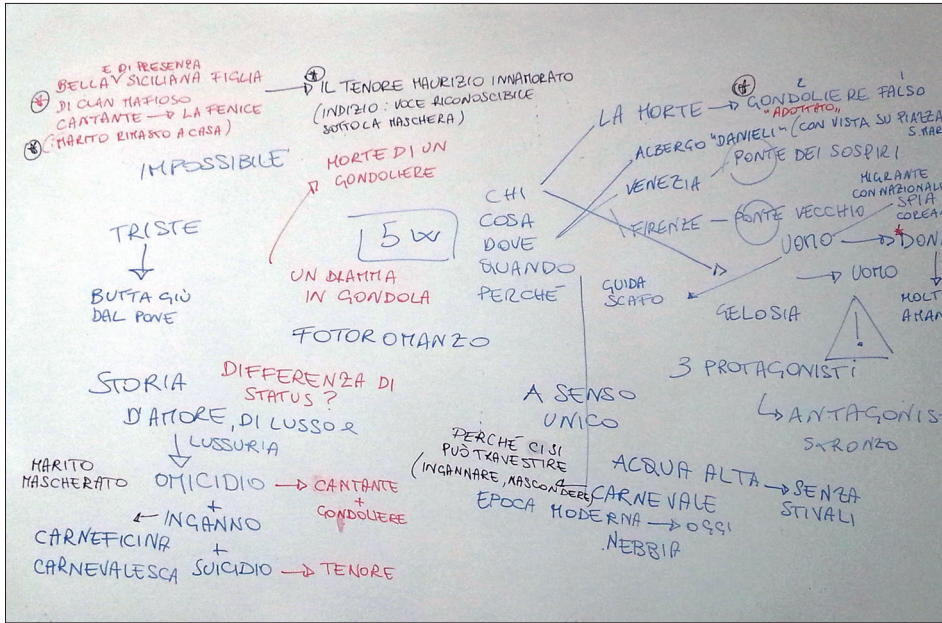


Figura 1. Le cinque Wh questions

«La notte delle maschere». In questa prima fase centrale (*task cycle*), per coinvolgere gli studenti e sostenere la partecipazione attiva e la motivazione, il docente ha chiesto loro di impersonare le figure immaginarie che avevano inventato: uno dei compiti consisteva infatti nel definire in maniera dettagliata i diversi profili da associare e attribuire poi a ciascun studente-personaggio, per creare degli *avatar* che li raffigurassero in maniera puntuale. Non essendo l'IIC dotato di aule multimediali, la realizzazione digitale è stata curata dall'insegnante utilizzando *Crea Avatar*, una *open source* di facile accesso, disponibile online, che permette di realizzare immagini su un profilo preconfigurato e poi di salvarle sul pc.

Il gruppo-classe, privo di strutture e obiettivi specifici a priori come d'abitudine, ha così sperimentato l'uso autentico della lingua, ha risolto i problemi comunicativi che incontrava e trovato soluzioni a difficoltà oggettive che impedivano la costruzione e la reale prosecuzione della storia (quindi dal piano linguistico-morfosintattico, a quello lessicale, funzionale e così via); ha inoltre vissuto l'aula come effettivo spazio sociale, rivolgendosi al docente come guida, mediatore di scambi, norme e contenuti. Nel costruire i fatti e poi i singoli dialoghi, gli apprendenti si sono ritrovati nella condizione di fare ipotesi, modificarle quando non funzionavano, confrontarsi e discutere, a volte anche in maniera più appassionata, per trovare insieme una logica discorsiva e concettuale alla stregua di una reale *équipe* lavorativa.









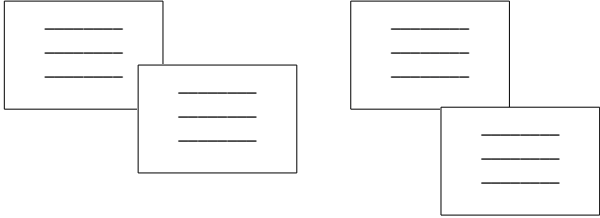
	<p>La cantante Capricciosa come tutte le dive. Ha sempre respinto i suoi pretendenti. Ma ha giusto fatto il suo primo errore con il tenore. Mangia molto poco per custodire la linea.</p>		
	<p>Il gondoliere Un nordcoreano inviato da Kim Jong-un per studiare la vita dei veneziani con l'intenzione di costruire una copia di Venezia a Pyongyang. Residente illegale, in procinto di essere scoperto dalla Commissaria Brunetta è stato salvato dalla mafia che lo obbliga - sotto pena di denuncia alla polizia - a lavorare per essa attraverso il marito mafioso.</p>		
	<p>Il tenore Fortemente innamorato della cantante, lui ama ancora di più il buon cibo. Poco coraggioso. Molto fiero della sua piccola persona.</p>	<p>Erroneamente geloso di sua moglie per anni. Può essere molto violento. Porta sempre una pistola Beretta. Utilizza il gondoliere come informatore.</p>	
	<p>La costumista È totalmente dedicata alla cantante, a limite dell'amore. Veglia gelosamente su di lei. Cucina meravigliosamente il risotto.</p>		<p>Il Direttore dell'albergo Un brav'uomo che sempre vuole aiutare gli altri. Grande ammiratore della cantante. È molto loquace, parla anche con le mani, molto impacciato e goffo.</p>
<p>La responsabile della boutique Ha buone qualità per una commerciante. Cercando di noleggiare i costumi più costosi, non sempre più adatti. Non riconosce la cantante, quello che fa arrabbiare la costumista.</p>		<p>Funzionaria responsabile, fine segugio, un po' suscettibile, ostinata. Viene dal sud, soffre per il trasferimento nell'Italia settentrionale. Ha una deficienza di sole, la sola caratteristica in comune con il marito.</p>	

Figura 2. Il profilo dei personaggi

1° foto – Alla festa
 Le coppie ballano: il tenore balla con la cantante credendo sia la costumista,
 il marito balla con la costumista credendo sia la cantante.



Didascalìa:

Figura 3. *Task*: dialoghi
 (balloon da riempire)

Se infatti il confronto più acceso può anche portare a un possibile «conflitto comunicativo», quale differenza di vedute, obiettivi e atteggiamenti, induce tuttavia lo studente a perfezionare la lingua in termini argomentativi e a gestire situazioni comunicative pressanti da lui non previste, quindi più autentiche e naturali (Torresan 2016, 84).² Esplicitando verbalmente le criticità incontrate, il gruppo rifletteva dunque come, nonostante le difficoltà di espressione e a volte di concentrazione dovute all'età e ai diversi ritmi cognitivi, riuscisse a produrre lingua senza l'ansia della regola, dimenticandosi della preoccupazione degli errori, semplicemente interagendo immersi in un flusso temporale emotivo positivo (Csikszentmihalyi 1990). Attraverso la ricerca e la descrizione di immagini e foto da inserire nel racconto, gli studenti hanno così portato in aula il loro bagaglio cognitivo, culturale ed esperienziale: hanno vissuto la lingua come uso spontaneo; formulato battute spiritose e inventato spunti ironici; creato reti di associazioni e allusioni a personaggi reali e di fantasia, a opere liriche e cinematografiche, finanche a stereotipi sull'Italia e gli italiani, riportandoli poi per iscritto sotto forma di dialoghi. L'idea centrale del progetto, quale compito orientato all'azione per favorire l'interazione (Kramsch 1984), prendeva forma già a metà percorso.

2 «Cuando los objetivos comunicativos de los estudiantes son distintos, se genera un conflicto comunicativo. Quien se encuentre en una situación de conflicto comunicativo está llamado a afilar las armas en cuanto a argumentación y persuasión. [...] Junto al conflicto comunicativo, la presión comunicativa pone al estudiante en condiciones de deber tener que decir algo sin haber la posibilidad de planificar su discurso. Ambos, estimulan el ejercitar la fluidez y, en términos más generales, la autonomía, obligando al hablante a confrontarse con situaciones de impredecibilidad, de urgencia y de espontaneidad que caracterizan las situaciones comunicativas reales entre nativos» (Torresan 2016, 84-6).

Questa fase centrale del progetto ha previsto anche la pianificazione delle singole foto, l'organizzazione delle sequenze e dei dialoghi e l'elaborazione scritta del preambolo introduttivo. Per riflettere su alcune difficoltà comunicative emerse durante la fase di interazione orale e valutare come scrivere un fumetto (Castelli, Bono 1983), il docente ha portato in aula alcuni modelli di fotoromanzi, *comics* e strisce narrative già didattizzate a livello editoriale, nonché prodotte da altri gruppi di studenti, per osservare la grammatica del *graphic novel* (Barbieri 1991; Di Nocera 2006) e il linguaggio utilizzato. Attraverso il lavoro di coppia, dopo aver sintetizzato la trama generale e suddivisa la storia in sequenze in base ai diversi *setting* ipotizzati, su una griglia predisposta dall'insegnante (fig. 3) gli studenti hanno così cominciato a scrivere le didascalie e a formulare i dialoghi.

Nella fase di *post-task*, il lavoro metalinguistico e metacognitivo è stato più sistematico. Per andare incontro alla formazione educativo-culturale degli apprendenti, si è voluto dare rilevanza non solo alla fluenza e al piano espressivo, quindi, ma anche all'accuratezza formale, quale attività di *focus on form* (Willis 1996; Skehan 1998 in Diadori et al. 2009), in modo tale che il gruppo avesse maggiore consapevolezza delle proprie abilità linguistiche e dell'evoluzione del proprio grado di interlingua. Si è dato perciò spazio alla riflessione linguistica e agli aspetti emersi durante l'elaborazione della storia: dalla concordanza dei tempi al passato, all'uso del registro formale/informale, finanche ai segnali discorsivi e alle espressioni più colorite e familiari (se non popolari e dialettali) per manifestare sorpresa, gioia, rabbia, soddisfazione, ironia.

Come già anticipato, l'assenza di aule e strutture multimediali ha fatto sì che l'*editing* finale (fig. 4), realizzato tramite l'utilizzo di *Comic Life*, fosse curato dal docente. Il lavoro di impaginazione, con la relativa selezione delle foto da inserire e l'organizzazione dei dialoghi, è stato quindi prima cartaceo, seguito in aula dagli studenti, poi completato a livello digitale e di *lettering* dall'insegnante. Disponendo però di un'aula informatica, è bene sottolineare come *Comic Life* sia senz'altro un sistema autore semplice e intuitivo (anche per chi non ha grande dimestichezza con il computer), un'applicazione che permette di costruire e confezionare il lavoro progettuale in maniera divertente ed esteticamente gradevole, sostenendo la creatività dell'apprendente e la relazione all'interno del gruppo.



Figura 4a-b. Due pagine (qui e seguente) esemplificative del fumetto-fotoromanzo prodotto

LE COPPIE BALLANO: IL TENORE BALLA CON LA CANTANTE, CREDENDO SIA LA COSTUMISTA; IL MARITO BALLA CON LA COSTUMISTA, CREDENDO SIA LA CANTANTE...

MA CHE DICE
QUESTO
STRONZO...

DIO MIO! MI SEMBRA
CHE HA UN DUBBIO..

ALLORA TI PIACE LA
VITA DISSOLUTA DI
VENEZIA?

CHE FORTUNA PER
TE BALLARE CON
UN UOMO FAMOSO
COME ME!

IL MARITO,
PENSANDO DI
BALLARE CON SUA
MOGLIE, SI DIRIGE
POCO A POCO VERSO
IL BALCONE CHE
DOMINA SUL PONTE
DEI SOSPIRI...

MI SEMBRA CHE
SI STANNO
METTENDO
MALE LE
COSE...

MA FA CALDO QUI... ANDIAMO A
PRENDERE UN PO' DI FRESCO SUL
PONTILE...

MI HAI TRADITO!
SEI DISONARATA,
NON TI MERITI
PIÙ NULLA...

...un omicidio in una sera cos' bella! la passione è sempre più forte della ragione...

5 Riflessioni conclusive

La somministrazione di un questionario semistrutturato,³ quale *feedback* personale del lavoro svolto, e l'attività d'aula di *debriefing* hanno avuto l'obiettivo finale di osservare il processo di costruzione ed esecuzione del fotoromanzo, mostrandone gli aspetti positivi e quelli più critici, di valutare la percezione delle abilità sviluppate e il grado di soddisfazione globale dell'esperienza e di inquadrare - nel percorso complessivo di ricerca - la funzionalità della scelta metodologica dei *task* in rapporto al pubblico francofono dell'IIC.

Dalle attività introduttive ai dialoghi scritti, gli studenti hanno ripercorso in maniera sequenziale con l'aiuto del docente le singole fasi del fumetto. Riportando le loro stesse considerazioni, hanno dichiarato di aver sentito all'inizio una grande «libertà di parola e azione», definita come vera e propria «profusione» conversazionale attraverso un «lavoro collettivo» di «scambio» di idee e di costruzione della storia e del «vocabolario». Hanno poi osservato come da una prima moltitudine di idee, più spontanee e associative, abbiano dovuto «sfrondare, semplificare» e sintetizzare il racconto, trovando i legami logici e le connessioni temporali, connotando i personaggi e le singole vicende, per arrivare a trasporre alla fine la trama in dialoghi e valutare le differenze d'uso tra lingua orale e lingua scritta.

L'attività è stata definita nel suo complesso «divertente, stimolante, utile»; alcuni studenti ne hanno evidenziato la lunghezza in termini di tempo, stanchezza e dimensione del lavoro («la suddivisione delle sequenze era un po' lunga», «tra gli aspetti più difficili l'ampiezza del lavoro»), mentre altri hanno considerato la stessa durata come opportunità di interazione, continuità e completezza del progetto («mi ha dato la possibilità di immaginare una storia e parlare/interscambiare», «l'opportunità di rimanere su un solo soggetto e di condividere un'esperienza comune»). È emersa ancora una maggiore esigenza di *focus on form* anche *in itinere* e di esercizi di manipolazione, quale necessità di mediazione fra vecchio e nuovo, fra tradizione e novità metodologiche.

Parlando di scrittura creativa Gimmelli (2014) afferma peraltro che le difficoltà che gli studenti incontrano nelle attività legate all'immaginazione risiedono in due aspetti «comuni a molte delle attività didattiche che utilizziamo in classe: - lo sforzo creativo a cui non tutti sono abituati e che sottrae energia al lavoro linguistico; - il deficit di autenticità, per cui scrivere testi narrativi non è in genere considerato un 'esercizio autentico'». È comprensibile perciò che l'insieme dell'attività sia risultato un po' lungo e,

3 La scheda di *feedback* utilizzata riprende nella «Sezione 1» alcune domande già proposte all'interno del questionario principale della ricerca, volta a rilevare, come già indicato, il profilo sociolinguistico, motivazionale e rappresentazionale del pubblico francofono dell'IIC (cf. sotto, il modello elaborato).

seppur motivante, cognitivamente impegnativo, privo di attività formaliste di loro consuetudine.

Come nota Micarelli (1999), inoltre, una stessa attività didattica può sviluppare più ambiti linguistici e cognitivi; così i diversi *task* del fumetto hanno senz'altro comportato la crescita di più abilità, primarie e integrate (un altro punto molto apprezzato è stato il «trovare e inventare un dialogo/storia e dopo fare la sintesi per i bisogni del fotoromanzo»). Tuttavia alla domanda «Quale abilità pensi di aver sviluppato maggiormente?» ritroviamo considerazioni che, combinandosi in modo complementare con gli aspetti dichiarati più positivi, rinviano tutte all'interazione orale e all'autenticità del parlato: «scambiare velocemente idee», «la spontaneità dell'orale», «esprimermi più rapidamente», «la possibilità di lasciare la propria creatività esprimersi», «gli scambi di vedute o di opinioni tra tutti noi, la libertà di parola», «il mio vocabolario».

Così progettata e realizzata, dunque, la tecnica del fumetto-fotoromanzo è da considerarsi come «tecnica partecipata» (Torresan 2008, 18). L'attività didattica ha assunto la valenza e la forma di uno *scaffolding*, suscitando nel gruppo-classe, a detta di uno studente, la sensazione di essere «un vero progetto in cui tutti si possono investire». La stessa alternanza del formato-lezione, lasciando spazio al lavoro tra pari, ha contribuito a produrre interazione, collaborazione e senso di appartenenza, promuovendo tra gli aspetti più significativi, ancora a detta di un apprendente «l'ascolto, il sentimento di fare parte di un gruppo in cui ognuno può apportare qualcosa».

È interessante notare, pertanto, come la metodologia proposta, per quanto a tratti difficoltosa, abbia creato una nuova sensibilità negli studenti e li abbia messi di fronte alla consapevolezza dell'esistenza attuale di più binomi didattici: approcci tradizionali vs approcci moderni, riflessione sulla lingua vs frontalità grammaticale, ruolo docente (*magister*/mediatore) vs ruolo discente (attivo/passivo). Una sensibilità riflessiva che, seppur caratterizzata da un'abitudine culturale-generazionale poco avveza al gioco e alla creatività, ha sollecitato tra i loro commenti generali una diversa percezione dell'errore, un pensiero che a nostro avviso assume valore paradigmatico del lavoro linguistico e metacognitivo svolto: «Gli studenti - ha affermato infine un apprendente - devono capire e anche accettare di parlare una lingua imperfetta e di essere naturali».

Creando si impara. L'uso del fumetto con apprendenti adulti francesi

Giovanna Sciuti Russi

QUESTIONARIO INFORMATIVO

IIC Parigi - Classe Livello A2.2

DATI PERSONALI

Sesso Maschio Femmina

Età 18-30 anni 30-40 anni 40-50 anni 50-60 anni
 60-70 anni Oltre i 70 anni

Madrelingua _____

Nazionalità _____

Titolo di studio Scuola primaria Diploma scuola secondaria (College)
 Diploma maturità (Baccalauréat) Laurea (Licence)
 Master Dottorato Grandes écoles
 Altro (specificare cosa _____)

Professione
(se pensionato/a specificare
la professione svolta in
precedenza) _____

Lingue conosciute Italiano Francese Inglese Spagnolo
 Portoghese Tedesco Arabo Cinese
 Altro _____

Data compilazione _____

SEZIONE 1 - Lingua e studio**1. Da quanto tempo studi l'italiano?**

- 6 mesi 6 mesi/1 anno 1-2 anni 2-3 anni 3-4 anni
 più di 4 anni (specificare quanto _____)

2. Da quanto tempo studi l'italiano presso l'Istituto Italiano di Cultura di Parigi?

- 6 mesi 6 mesi/1 anno 1-2 anni 2-3 anni 3-4 anni
 più di 4 anni (specificare quanto _____)

3. Secondo le linee del *Cadre européen*, qual è per te il tuo livello di competenza in italiano?

- A1 A2 B1 B2 C1 C2

SEZIONE 2 – Feedback attività «Fotoromanzo»

9. Come hai trovato complessivamente l'attività del *Fotoromanzo*? Puoi spiegare perché?

10. Quali sono stati per te gli aspetti più positivi dell'attività?

11. Quali gli aspetti negativi?

12. Quali abilità pensi di aver sviluppato maggiormente? Perché?

13. Esprimi il grado di soddisfazione dell'esperienza didattica svolta e motiva la tua risposta.

- Per niente soddisfatto/a
- Poco soddisfatto/a
- Abbastanza soddisfatto/a
- Molto soddisfatto/a

14. Hai suggerimenti per migliorare l'attività?

Grazie! ☺

Bibliografia

- Alesi, A. (2013). *Il linguaggio del fumetto tra multimedialità e multisensorialità. Sue ricadute sull'apprendimento* [Tesi di Dottorato]. Università degli Studi di Palermo. URL https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/91024/99037/Alessandra_Alesi_tesi.pdf (2016-12-01).
- Barbieri, D. (1991). *I linguaggi del fumetto*. Milano: Bompiani.
- Boden, M. (2001). *Dimensions of Creativity*. Boston: The MIT Press.
- Caon, F. (2006). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Castelli, A.; Bono, G. (a cura di) (1983). *Come si diventa autore di fumetti*. Milano: Corno.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience. Steps Towards Enhancing the Quality of Life*. New York: Harper Perennial.
- De Mauro, T. et al. (2002). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Diadori, P. (2004). «Teacher-talk / foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca». Maddii, L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*. Firenze: IRRE Toscana, 71-102.
- Diadori, P.; Palermo, M.; Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Di Nocera, A. (2006). *Supereroi e superpoteri*. Roma: Castelvecchi.
- Eisner, W. (1985). *Comics and Sequential Art*. Tamarac (FL): Poorhouse Press.
- Ferrari, S.; Nuzzo, E. (2009). «Task per l'elicitazione di strutture opzionali in italiano L2» [online]. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, 235-49. URL http://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/rila_2009.pdf (2018-02-11).
- Ferrari, S.; Nuzzo, E. (2011). «Insegnare la grammatica italiana con i task» [online]. Corrà, L.; Paschetto, W. (a cura di), *Grammatica a scuola = Atti del XVI Convegno Nazionale Giscel* (Università degli Studi di Padova, 4-6 marzo 2010). Milano: FrancoAngeli, 284-95. URL http://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/giscel_2011.pdf (2018-02-11).
- Gimmelli, P. (2014). «Creare la scrittura» [online]. *Officina*, 22. URL <https://www.almaedizioni.it/it/officina/2014/officina-22/> (2018-02-11).
- Kramsch, C.J. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif.
- La Grassa, M.; Villarini, A. (2008). «Gli apprendenti over 55 e le lingue straniere» [online]. *Studi di Glottodidattica*, 2(3), 135-67. URL <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/205> (2018-02-11).
- Maffei, S. (2006). «Come insegnare italiano agli adulti e agli anziani? Caratteristiche e motivazioni dei destinatari». Diadori, P. (a cura di), *La DITALS risponde 4*. Perugia: Guerra, 41-6.

- Maley, A.; Peachey, N. (eds.) (2015). *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.
- Micarelli, L. (1999). «Dalla letteratura al fotoracconto». Humphris, C. (a cura di), *Usi dei testi letterari e cinematografici*. Roma: Dilit, 95-108.
- Mugnani, C. (2009). «Le foto parlanti» [online]. *Studi di glottodidattica*, 3(1), 114-28. URL <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/186/57> (2018-02-11).
- Orletti, F. (a cura di) (2000). *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Peruzzi, P. (2011). «L'uso didattico dell'immagine». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier, 394-405.
- Sánchez, A. (2004). «The Task-Based Approach in Language Teaching» [online]. *International Journal of English Studies*, 4(1), 39-71. URL <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072205.pdf> (2018-02-11).
- Santalucia, D. (2013). «Didattica multicanale integrata: il fumetto parlante. Un'esperienza di scrittura creativa collaborativa in un corso di italiano L2» [online]. *ItalianoLinguaDue*, 5(1), 295-313. DOI 10.13130/2037-3597/3129.
- Santoro, E. (2014). «Task-based approach: a tarefa comunicativa no ensino do italiano como língua estrangeira» [online]. *Revista de Italianística*, 28, 40-54. DOI 10.11606/issn.2238-8281.v0i28p40-54.
- Stone, S.J. (1996). *Creating the Multiage Classroom*. Tucson: Good Year Books.
- Torresan, P. (2008). «Risvegliare l'Attenzione dello Studente: Nuove Tecniche di Comprensione di un Testo in Lingua Straniera». *Synergies Venezuela*, 4, 11-37. URL <https://goo.gl/pWr34c> (2018-02-11).
- Torresan, P. (2012). «Creatività e tecnologie nella didattica delle lingue: gestire sistemi-autore e confezionare oggetti multimediali / Criatividade e tecnologias na didática das línguas: gerenciar sistemas-autores e confeccionar objetos multimediais». *Ecos de Linguagem*, 1, 51-66.
- Torresan, P. (2016). «Estrategias didácticas para sostener, estimular y perfeccionar la expresión oral». Torresan, P. (ed.), *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en el aula de idiomas*. Lima: Instituto Italiano de Cultura, 49-105.
- Vedovelli, G. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Una sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Villarini, A. (2011). «Insegnare italiano ai senior». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier, 230-9.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman ELT.