SeLM
Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 1 - 3 Anno LII 2014

ISSN 2281-5953

Editoriale *Gianfranco Porcelli*

Riflessioni metodologiche *Carlos Melero • Antonella Benucci / Diego Edisson Cortés Velásquez • Damiano Longo • Marisa Di Silvestre • Salvatore Cavaliere*

Dossier BLEM a cura di *Maria Cecilia Luise*

Le buone pratiche *Eliana Terzuoli / Roberta Lazzareschi / Tiziana Giacomini • Annalisa Nario*

Loescher

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment Part of the University of Cambridge

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 1-3/2014, marzo 2014

UN NUOVO SITO e LA WEBTV

Il sito della casa editrice si rinnova: grafica ridisegnata, contenuti riorganizzati per una navigazione più facile e intuitiva e significativo arricchimento delle risorse online ad accesso libero per studenti e insegnanti nei Portali di materia.
In concomitanza con il lancio del nuovo sito, Loescher Editore presenta una novità assoluta: la webTV dedicata al mondo della scuola per offrire in *streaming* documentari originali, interviste, videolezioni e estratti da film.

www.loescher.it

webtv.loescher.it

SOMMARIO

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post.
D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46)
art. 1, comma 1, CN/BO

Anno LII 1-3 2014

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916

Milvia Corso
Direttore editoriale
Via Gaspara Stampa, 7 – 34124 Trieste
milvia.corso@gmail.com

Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico

Gli articoli e le proposte di collaborazione a *SeLM* vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto di copertina: © Shutterstock

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato dei revisori scientifici
Paolo E. Balboni, Venezia
Cristina Bosisio, Milano
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Terry Lamb, Sheffield UK
Maria Cecilia Luise, Firenze
Patrizia Mazzotta, Bari
Carlos Melero, Venezia
Marco Mezzadri, Parma
Anthony Mollica, Welland CDN
Matteo Santipolo, Padova
Graziano Serragiotto, Venezia
Flora Sisti, Urbino

Produzione editoriale Loescher Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione: Fregi e Majuscole – Torino
Finito di stampare nel mese di marzo 2014 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa. ISSN 2281-5953

EDITORIALE

2 **Troppo poco (buon) inglese**
di Gianfranco Porcelli

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **Cos'è un e-book**
di Carlos Melero

10 **Buone pratiche di intercomprensione: una visione d'insieme**
di Antonella Benucci e Diego Edisson Cortés Velásquez

18 **L'abilità del parlato e il ruolo dei testi adottati nel biennio della scuola secondaria di secondo grado**
di Damiano Longo

27 **Reflections on the *Youth In Action Project*: "Who Cares About Our Democratic Rights"**
di Marisa Di Silvestre

DOSSIER BLEM

a cura di Maria Cecilia Luise

29 **Spunti per la scelta di *app* per tablet**
di Carlos Melero

35 **Recensione del libro *An English Language Syllabus for Italian Primary School Teachers* (Aracne, Roma, 2012) di Barbara Dawes**
a cura di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

37 **Per un insegnamento dell'italiano L2 in contesto scolastico ad apprendenti già inseriti nella realtà italiana**
di Salvatore Cavaliere

LE BUONE PRATICHE

42 **Formarsi teatralizzando**
di Eliana Terzuoli: presentazione degli articoli

La Belle et la Bête
di Roberta Lazzareschi

Formarsi e formare nelle lingue attraverso il teatro
Resoconto di una esperienza
di Tiziana Giacomini

58 ***English for Lunch* – Inglese a mensa. Un'esperienza CLIL**
di Annalisa Nario

Troppo poco (buon) inglese

Gianfranco Porcelli
Direttore di Scuola e Lingue Moderne

Sono stato professore sia di Didattica delle lingue moderne/Glottodidattica che di Linguistica inglese. In questa sede, e in piena sintonia con le scelte dell'ANILS, ho sempre privilegiato la prima qualifica: è il ruolo nel quale ritengo di essere stato più incisivo in quanto a studi e ricerche, ed è il settore che meglio riflette la mia attenzione a *tutte* le lingue e culture straniere o seconde nella scuola italiana. Non ho mai accettato l'idea che nel panorama scolastico e accademico italiano ci si debba orientare verso una sola lingua dominante a scapito di un buon livello di plurilinguismo e multiculturalismo.

Detto ciò a beneficio dei nuovi lettori di *SeLM*, mi sembra opportuno richiamare l'attenzione di tutti noi sulla necessità di perseguire una padronanza sicura e adeguata soprattutto della lingua che, piaccia o no, è oggi il principale veicolo di comunicazione internazionale: l'inglese. L'attenzione su questo problema mi è stata richiamata dalla lettura delle pagine web nelle quali la mia città illustra agli stranieri l'evento che tra pochi mesi la porrà alla ribalta della scena mondiale – anzi, "universale", perché l'EXPO 2015 si proclama tale.

Mi sarei messo le mani nei capelli, se li avessi: ci sono errori di ortografia (*a demographic basin and a totally central position, wich* [sic] *are preferential elements for the assignment of the Expo by the BIE, wich* [di nuovo: l'errore precedente non era un caso] *normally attaches great importance to...*; "Lisbona" invece di *Lisbon*; e altri); errori nell'uso della punteggiatura (*about 9,3 million inhabitants*); calchi pedestri dall'italiano (*Milan and its territory... are situated*); frasi incomprensibili a meno di accorgersi che è saltato un "a capo" (*produce 10% of the domestic GDP, a level equal to Brussel's or Madrid's have a per-capita revenue that is almost twice the domestic one and an unemployment level as low as half of Italy's as a whole* – e si noti *domestic GDP* come se la D non stesse già essa stessa per *domestic*); altre sgrammaticature di vario tipo *(an area of about 10 million inhabitants, such as London or Paris*).

Sappiamo che casi analoghi sono tutt'altro che rari: imperversa un inglese imparaticcio e approssimativo, che noi italiani capiamo benissimo perché riconosciamo in trasparenza la nostra lingua ma che negli stranieri suscita reazioni varie – dall'ilarità allo sconcerto – e difficoltà di comprensione. Nei siti istituzionali nuoce il tentativo di riprodurre nelle altre lingue i costrutti astratti, ampollosi e barocchi del nostro burocratese: sembra irriverente tradurre un nobile "Divieto di balneazione" con un semplicissimo "*No bathing*"; se un biglietto deve essere "obliterato", sarà sufficiente dire "*stamped*"?

Visto che l'inglese lo si insegna dalla scuola dell'infanzia all'università, è compito della scuola garantire che vi sia un'adeguata progressione e non si resti sempre alla Lesson One – qualcuno ricorderà il tormentone del compianto Zuzzurro. Non solo: occorre arrivare all'uso dell'inglese così come esso viene realmente impiegato dai parlanti nativi. Nelle stazioni della metropolitana milanese si legge: "*To break the glass in case of fire*" sul vetro delle teche che contengono gli idranti. Chi ha scritto questo non conosce bene nemmeno l'italiano: nel contesto, "rompere" ha valore di imperativo e come tale va tradotto.

Motivi di speranza

"*You may say I am a dreamer...*" (J. Lennon, *Imagine*) ma non voglio cogliere solo il lato negativo delle cose. Mi ero un po' allarmato perché dopo anni di entusiasmo per le proposte

di CLIL (e di accesi dibattiti su chi dovesse insegnare quei moduli) mi pareva caduto un preoccupante silenzio. E perciò ho sventagliato una richiesta di chiarimenti ai colleghi più impegnati nelle riflessioni e nelle esperienze di CLIL. Mi è stato risposto che siamo in una fase in cui si è passati dalle parole ai fatti e che i bilanci sui risultati ottenuti si possono fare solo in base egli esiti degli Esami di Stato. Mi sono attivato perché appena possibile facciano avere i loro resoconti sui risultati ottenuti: *Scuola e Lingue Moderne* si impegna a monitorare questi sviluppi e a darne conto.

Ho creduto nel CLIL sin dagli inizi (seconda metà degli anni Novanta), quando era ancora nella fase pionieristica: dal contatto con la lingua straniera autentica, usata come veicolo di apprendimento di contenuti non linguistici, può derivare l'attenzione verso l'uso effettivo, rimuovendo in secondo piano le regole grammaticali più o meno astratte che sono servite in alcune fasi dell'apprendimento iniziale.
Alla luce delle riflessioni metodologico-didattiche e delle buone pratiche dell'ultimo mezzo secolo, infatti, l'approccio grammaticale-traduttivo è indifendibile. Tuttavia la lingua materna dell'apprendente è una realtà psicologica massiccia e ingombrante: soprattutto agli studenti meno giovani appare naturale partire da essa e accostarsi alle altre lingue per analogia e/o differenza.

Occorre dare loro un buon motivo e strumenti adeguati perché accedano alla lingua altra senza l'intermediazione della prima lingua: questo è appunto ciò che si può realizzare mediante una procedura CLIL ben condotta. L'esito desiderato, al di là dei contenuti specifici, è una sensibilità alla lingua straniera anche a livello fraseologico.
In genere l'allievo accetta abbastanza facilmente che a "casa" corrispondano in inglese *house* e *home*, a "fare" *do* e *make* o a "dire" *say* e *tell*. Allo stesso modo dovrà apparire naturale che i cartelli dicano "***beware** of the dog*" e "***mind** the step*" (e non viceversa!) là dove l'italiano usa "attenti" in entrambi i casi.
È almeno curioso che tanti in Italia abbiano abbandonato parole come "sede" o "luogo" per dire, ad esempio "La *location* del Convegno" e che poi nella pagina web citata all'inizio si trovi *situated* invece di *located*.

Torniamo quindi all'EXPO 2015. Dal sito ho ricavato un numero di telefono e l'ho chiamato. La cortese funzionaria che mi ha risposto mi ha detto che si era accorta di qualche problema ma che difficilmente avrebbe potuto cambiare la pagina perché era in attesa di un'altra pagina web con contenuti nuovi. Il "piccolo" problema era che la nuova pagina sarebbe andata online non prima di febbraio 2014 e nel frattempo gli errori sarebbero rimasti, come cattivo biglietto da visita di Milano per il mondo. Tuttavia mi ha fornito un indirizzo e-mail a cui ho inviato il terzo paragrafo di questo editoriale e segnalato un paio di altri errori. Con mia grande sorpresa il giorno dopo ho visto che quasi tutte le proposte di correzione erano state recepite! Questo mi incoraggia a produrre altre segnalazioni e questa volta lo farò in maniera più sistematica, come per gli "errata corrige" che invio per le riviste in corso di stampa.

Soprattutto, questo mi rafforza nella convinzione che il singolo cittadino può ottenere molto se solo si prende il fastidio di darsi da fare. Come ho già scritto su queste colonne (ad esempio, nell'editoriale *Eh, siamo in Italia!* - n. 8/9 2010), come popolo siamo inclini alla lamentela vacua e alla protesta sterile. Basterebbe dedicare alle proposte costruttive il tempo che sprechiamo per frignare o inveire e molte cose andrebbero un po' meglio.

Gli insegnanti di lingue straniere possono fare in modo che enti, grandi aziende, editori ecc. si rendano conto dell'importanza di una buona comunicazione in più lingue. Se si innalza il livello qualitativo generale, sarà più facile anche per noi convincere gli allievi che impegnarsi per imparare bene le lingue è utile e produttivo.

L'ultimo nemico ad essere sconfitto sarà la burocrazia ottusa. Una cartolibreria vicino a casa mia ha "GADGEDS" nell'insegna. I titolari se ne sono accorti subito ma ormai l'insegna era stata registrata presso il Comune e la modifica richiede una pratica lunga e dispendiosa. I "gadgeds" li avremo sempre con noi.

Cos'è un e-book

Carlos Melero
Università Ca' Foscari, Venezia

Il quesito cosa sia un *e-book* o libro elettronico (*electronic book*) ha, apparentemente, una risposta semplice: è la versione digitale di un libro. Andando un po' più in profondità, ci si comincia a rendere conto che la definizione non è poi così scontata: prendiamo come punto di riferimento le definizioni che si trovano su Wikipedia in alcune lingue principali.

Si può trovare sotto la voce Ebook di Wikipedia versione italiana:[1]

Un eBook (anche e-book) in italiano libro elettronico o e-libro, è un libro in formato elettronico (o meglio digitale). Si tratta quindi di un file consultabile su computer, telefonini di ultima generazione, palmari ed appositi lettori digitali.
Il termine deriva dalla contrazione delle parole inglesi *electronic book*, viene utilizzato per indicare la versione digitale di una qualsiasi pubblicazione;

versione portoghese:[2]

Um livro digital (livro electrónico, livro eletrônico ou o anglicismo e-book) é um livro em formato digital que pode ser lido em equipamentos eletrônicos tais como computadores, PDAs, Leitor de livros digitais ou até mesmo celulares que suportem esse recurso. Os formatos mais comuns de Ebooks são o PDF, HTML e o ePUB. O primeiro necessita do conhecido leitor de arquivos Acrobat Reader ou outro programa compatível, en quanto que o segundo formato precisa de um navegador de Internet para ser aberto. O Epub é um formato de arquivo digital padrão específico para ebooks;

versione spagnola:[3]

Un libro electrónico, libro digital, ciberlibro, también conocido como e-book, *eBook*, ecolibro, es una versión electrónica o digital de un libro o un texto publicado en la World Wide Web o en otros formatos electrónicos [...].
Por otra parte, algunos autores proponen que se debe hacer una distinción entre los libros electrónicos y el hipertexto. El hipertexto está destinado a la estructuración de la información a través de enlaces, mientras que un libro electrónico se ha definido como la versión digital de un libro originariamente editado en papel, aunque de hecho existen libros electrónicos que no tienen una edición impresa en origen;

e ancora in versione in inglese:[4]

An electronic book (variously, e-book, ebook, digital book, or even e-editions) is a book-length publication in digital form, consisting of text, images, or both and produced on, published through, and readable on computers or other electronic devices. Sometimes the equivalent of a conventional printed book, e-books can also be born digital. The *Oxford Dictionary of English* defines the e-book as "an electronic version of a printed book", but e-books can and do exist without any printed equivalent. E-books are usually read on dedicated e-book readers or general purpose computer tablets. Personal computers and many mobile phones (most smart phones) can also be used to read e-books.

Osservando le definizioni, pare evidente che non ci sia un accordo su cosa sia, oggettivamente, un e-book.[5]
La versione italiana è parca di parole, troppo sintetica e inesatta quando indica che l'e-book è "la versione digitale di una qualsiasi pubblicazione", giacché non qualsiasi pubblicazione è considerata un libro. Quella più esauriente sembra essere la definizione inglese, ma comunque ha delle indicazioni – a nostro avviso – troppo vaghe, come ad esempio "*is a book-length publication in digital form*". Qual è questa lunghezza?

1 http://it.wikipedia.org/wiki/Ebook, consultata in data 17 agosto 2012.
2 http://pt.wikipedia.org/wiki/Livro_digital, consultata in data 17 agosto 2012.
3 http://es.wikipedia.org/wiki/Libro_electrónico, consultata in data 17 agosto 2012.
4 http://en.wikipedia.org/wiki/E-book, consultata in data 17 agosto 2012.
5 Sulla questione del sostantivo, in questo lavoro useremo *e-book* per riferirci al libro elettronico e *lettore* o *e-book reader* per indicare l'attrezzatura hardware dedicata alla lettura di e-book.

Per rispondere a questa domanda, possiamo usare i parametri indicati dall'UNESCO nel 1964,[6] nel capoverso II (II. Book production statistics) comma 6 lettera a:

A book is a non-periodical printed publication of at least 49 pages, exclusive of cover pages, published in a particular country and made avalaible to the public.

Ma anche questa definizione (che è in realtà una *recommendation* mirata alla creazione di statistiche) ha limiti poco precisi perché non indica il formato delle pagine (folio, quarto, Octavo, 12mo, 16mo, 18mo, 32mo, 64mo).

Comunque sia, tutte le definizioni si basano sul supporto o il formato, come esempio indicano alcune definizioni di "libro":

Un libro è un insieme di fogli stampati oppure manoscritti delle stesse dimensioni rilegati insieme in un certo ordine e racchiusi da una copertina. (Wikipedia versione italiana)

Un libro (del latín *liber, libri*, "membrana" o "corteza de árbol") es una obra impresa, manuscrita o pintada en una serie de hojas de papel, pergamino, vitela u otro material, unidas por un lado (es decir, encuadernadas) y protegidas con tapas, también llamadas cubiertas.
Según la definición de la UNESCO, un libro debe poseer 49 o más páginas (25 hojas o más). Desde cinco hasta 48 páginas sería un folleto (desde tres hasta 24 hojas). Desde una hasta cuatro páginas se consideran hojas sueltas (una o dos hojas).
También se llama "libro" a una obra de gran extensión publicada en varios libros, llamados "tomos" o "volúmenes". Otras veces se llama también "libro" a cada una de las partes de una obra, aunque físicamente se publiquen todas en un mismo volumen.
Un libro puede tratar sobre cualquier tema.
Hoy día, no obstante, esta definición no queda circunscrita al mundo impreso o de los soportes físicos, dada la aparición y auge de los nuevos formatos documentales y especialmente de la World Wide Web. El *libro digital* o *libro electrónico*, conocido como e-book, está viendo incrementado su uso en el mundo del libro y en la práctica profesional bibliotecaria y documental. Además, el libro también puede encontrarse en formato audio, en cuyo caso se denomina audiolibro. (Wikipedia versione spagnola)

A book is a set of written, printed, illustrated, or blank sheets, made of ink, paper, parchment, or other materials, usually fastened together to hinge at one side. A single sheet within a book is called a leaf, and each side of a leaf is called a page. A book produced in electronic format is known as an electronic book (e-book). (Wikipedia versione inglese)

Dalle definizioni, è chiaro che il libro è il supporto dove viene pubblicato/diffuso un testo, concepito come un'unità.

Il testo viene molto condizionato dal supporto sul quale si presenta

Quindi il libro è il supporto cartaceo, non il testo che contiene, e questo è ancora più chiaro se pensiamo, ad esempio, alla *Bibbia* o l'*Odissea*, opere che erano state "create" oralmente e poi rese disponibili in diversi formati. Quindi, bisognerebbe distinguere tra contenitore (libro) che può avere diverse tecniche e materiali (dalle tavolette d'argilla con scrittura cuneiforme, passando per il rotolo, il codex, le strisce rilegate di bambù della tradizione cinese, l'uso della xilografia, i manoscritti, e, da Gutenberg in poi, la stampa a caratteri mobili) e il contenuto (testo) che può essere reso disponibile in molte forme e formati. Per quanto riguarda il testo, sembra chiaro che viene molto condizionato dal supporto sul quale si presenta: il testo inciso nella pietra (Stele di Hammurabi, ad esempio) è molto importante, conciso, concepito per durare il più possibile e senza intenzione di essere replicato o trasportato. Quando si comincia ad usare le tavolette d'argilla, i testi diventano più trasportabili e di realizzazione più economica, ma è anche necessario incidere più velocemente (altrimenti l'argilla si asciuga). Con l'arrivo della carta o pergamena, il peso si riduce, il testo diventa più trasportabile, facile da conservare e il fattore tempo di scrittura perde importanza. Con l'arrivo della stampa a caratteri mobili, il numero di copie di un testo è moltiplicato grazie alla rilegatura delle pagine e con la stampa fronte/retro, i costi si dimezzano e il prodotto risultante è facilmente trasportabile.

6 UNESCO, 1964, *Recommendation concerning the International Standardization of Statistics Relating to Book Production and Periodicals*, 19 Novembre 1964, Paris. Reperibile online all'indirizzo http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13068&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

Ma concentriamoci sul libro attuale, sulle sue caratteristiche principali:[7]

- mobilità: il libro, in linea di principio, è di relativo facile trasporto. I problemi sorgono quando il numero di libri da trasportare è elevato;
- autonomia: non richiede nessun'altra apparecchiatura o attrezzo per usufruire del contenuto;
- flessibilità: pur con alcuni limiti, il libro si può adeguare al testo contenuto: si fa più o meno grande o voluminoso in base al testo, anche se i limiti del supporto fisico (numero di pagine, formato di esse, costo per pagina stampata ecc.) e delle tecnologie per la stampa (definizione, colori ecc.) ci sono;
- riproduzione: il libro permette la creazione di molteplici copie, ma queste comportano anche la duplicazione del supporto (per fare una copia del testo dell'*Odissea* devo per forza fare un altro libro; è impossibile duplicare il testo senza duplicare il supporto);
- materiale: è legato al materiale usato (peso, misura, quantità, qualità) e quindi ha delle limitazioni;
- linguaggi supportati: nel caso del libro è doppio, sia il testo scritto sia il linguaggio iconico (immagini);
- struttura chiusa: il libro ha una struttura materiale chiusa, non permette che gli elementi possano cambiare o essere variati (incorporati o tolti);
- informazione chiusa: il libro chiude l'informazione in esso contenuta, cioè i limiti fisici del libro coincidono con i limiti dell'informazione contenuta;
- ordine dell'informazione: l'informazione è ordinata in base a determinati criteri e non può essere "riordinata".

Dai primi libri, pur cambiando le tecniche e i materiali, si sono mantenute (con piccole variazioni) le stesse caratteristiche. È con l'arrivo del mondo digitale che il libro (come supporto) comincia a subire delle variazioni tanto drastiche che, ad oggi, ci si potrebbe interrogare se i libri digitali siano ancora libri o siano un nuovo prodotto.
Questo cambiamento non è nuovo, è già successo ogni volta che le tecniche e i materiali a disposizione hanno permesso all'uomo di cambiare il prodotto per soddisfare meglio (o di più) esigenze e bisogni. Pensiamo alle tavolette d'argilla: in seguito all'arrivo e all'espansione della carta e della pergamena, sono tramontate perché il nuovo materiale soddisfaceva meglio i bisogni (più leggero, comodo, trasportabile, versatile ecc.).
Idem con la stampa a caratteri mobili: per molti anni i libri manoscritti e quelli stampati hanno convissuto, ma poco a poco la stampa ha prevalso perché è riuscita a soddisfare meglio alcune necessità (più veloce, affidabile, economica ecc.). Oggi, forse, stiamo vivendo un ulteriore momento di cambio di supporto, perché le caratteristiche del libro, con l'arrivo della tecnologia digitale, sono radicalmente cambiate.
Vediamo le stesse caratteristiche di prima ma applicate ai libri digitali:

- mobilità: se intendiamo qui il supporto, dipenderà ovviamente da quale attrezzatura viene usata per leggere il libro (contenuto). Se si usa un computer personale non è di facile trasporto, ma se si pensa a un e-book reader o un tablet, le cose cambiano (per non parlare degli smartphone). Inoltre, qui la mobilità non bisogna per forza concepirla come mobilità del "contenitore" perché, essendo digitale, si può solo trasportare il contenuto e usufruire di un qualsiasi "contenitore" per leggerlo (posso leggere lo stesso libro dal computer, dal tablet o dal telefono). Così intesa la mobilità, possiamo dire che è praticamente illimitata;
- autonomia: anche qui bisogna vedere questa caratteristica da due punti di vista ben diversi. Se la intendiamo dal punto di vista del supporto, ha delle limitazioni (c'è bisogno di un'apparecchiatura, di elettricità ecc.), ma dal punto di vista del contenuto anche in questo caso l'autonomia è quasi illimitata: il contenuto è digitale ed è usufruibile da qualsiasi dispositivo e in qualsiasi luogo, quindi ha un altissimo grado d'autonomia;
- flessibilità: come contenitore è tanto flessibile quanto lo possa permettere il device che si usa per leggere il contenuto (in base alle caratteristiche dell'hardware e del software); come contenuto, con gli ultimi sviluppi, la flessibilità è tale che si può fare quasi qualsiasi cosa (e, come tutto il mondo digitale, è in continuo sviluppo);
- riproduzione: essendo digitale, la riproduzione non ha limiti. Inoltre, si può riprodurre il contenuto senza riprodurre il contenitore: posso fare molteplici copie dell'*Odissea*

7 Usiamo come riferimento per queste caratteristiche il lavoro di J.M. AGUIRRE ROMERO, *El futuro del libro*, *Espéculo*, n. 5, 1997. Rivista disponibile online all'indirizzo http://www.ucm.es/info/especulo.

senza dover fare molteplici copie del mio e-book reader. Si può osare oltre, si può ad esempio accedere al contenuto contemporaneamente da diversi contenitori: si può avere aperta la propria *Odissea* sul computer, sul tablet e sul telefono contemporaneamente, senza dover copiare il contenuto sul dispositivo; ancora più semplice è pensare a un libro elettronico disponibile online dove migliaia d'utenti possono accedere contemporaneamente senza dover copiare il libro sul proprio dispositivo (perché disponibile online, come i libri di Google Libri);

- materiale: essendo digitale, il libro elettronico come contenuto non ha materia. Come contenitore, dipende ancora dal dispositivo e dalle sue caratteristiche;
- linguaggi supportati: attualmente e grazie alla multimedialità (in base all'hardware e software a disposizione), i linguaggi supportati sono molteplici: testo, immagini, video, audio ecc.;
- struttura aperta: il libro digitale ha una struttura aperta, caratteristica che gli permette di essere aggiornato, corretto o ampliato (impossibile per il libro in altri formati, se non con una nuova edizione). Se un utente compra un libro sull'App Store della Apple, non appena l'editore modifica il libro (ovvero aggiorna il contenuto o la interfaccia), può aggiornare la propria copia del libro;
- informazione chiusa: grazie all'ipertesto, l'informazione contenuta nel libro digitale va oltre il proprio libro;
- ordine dell'informazione: l'informazione può essere riordinata a seconda dei parametri scelti.

A questo punto, se differenziamo tra libro come contenitore e libro come contenuto, ci sembra che si possa affermare che, con l'arrivo della tecnologia digitale, entrambe le realtà siano state sconvolte alle fondamenta, a tal punto da poterci chiedere se il digitale possa ancora essere considerato un libro o se dobbiamo ampliare il nostro concetto di libro per poter includere i nuovi arrivati.
Per quanto riguarda il contenuto, il libro *analogico* è basato sul testo scritto (seguendo le raccomandazioni dell'UNESCO, 1964 ai punti I.2.c.)[8] al quale si possono aggiungere foto o disegni, ma dove il testo ha la preponderanza. Ma, se questo contenuto viene veicolato principalmente attraverso altri canali, continua a essere un libro? Ad esempio, un audiolibro, è un libro? Una pubblicazione dove il testo scritto è una piccola parte, o dove si possa nascondere dando priorità al canale visivo con un video, è un libro?

Per quanto riguarda il contenitore, con il libro *analogico* si identificava contenuto e contenitore (libro), ma con l'arrivo del digitale questa identificazione non c'è più. Inoltre, essendo intimamente legati il contenuto e il libro *analogico*, era inconcepibile che lo stesso libro potesse essere usufruito in modi diversi. Con il digitale posso avere lo stesso contenuto (file) che, in base a cambiamenti nel contenitore, cambia forma (e, addirittura, può aggiungere o togliere contenuto). Ad esempio, se lo schermo del lettore è più grande, posso avere più contenuto per pagina o, se cambio l'orientamento del dispositivo (un tablet o telefono di ultima generazione), cambia la disposizione del testo e il numero di pagine (questo potrebbe diventare un problema per le citazioni). Con il nuovo sistema di libri elettronici dell'Apple iBook2, cambiando orientamento possono persino apparire o scomparire testo, video, immagini, grafici ecc.
Ma non solo: se il mio schermo è a inchiostro elettronico vedrò il contenuto in bianco e nero, altrimenti lo vedrò a colori.
Come si può osservare, il contenitore cambia o modifica **non** il contenuto (perché rimane sempre lo stesso file) ma la parte visualizzata e il modo in cui il *lettore* sfrutta questo contenuto.
Possiamo anche evidenziare qui che un libro elettronico non deve per forza avere pagine, ma solo contenuto (la pagina nel libro elettronico è virtuale, cioè, è il software che le crea in base a dei parametri che possono essere modificati), e quindi la domanda che ci poniamo è: possiamo equiparare il supporto del libro analogico a quello digitale? Possiamo chiamare questi nuovi supporti ancora libro o sono, ormai, qualcosa di diverso?

ci si può chiedere se un e-book possa essere ancora chiamato "libro"

8 Indicando quali pubblicazioni non devono essere considerate libri: "Publications belonging to the following categories in which the text is not the most important part [...]."

A nostro avviso, una caratteristica basica è rimasta invariata: sia il libro *analogico* sia il libro *digitale* sono prodotti ideati, presentati e distribuiti come un'unità, come un *unicum* che preserva e trasmette il testo dell'autore. Forse è questo che ci permette (o costringe) a chiamare libri i *libri digitali*.

Limiti dell'e-book

Questa caratteristica di base, cioè presentare un testo come un'unità, il libro la realizza rilegando i fogli di carta assieme in modo da creare un insieme, a volte con materiale allegato (ad esempio, un CD-Rom) o presentando questo insieme in diverse parti o volumi. Ma l'e-book, non avendo un supporto materiale, non è costretto a presentare il testo "rilegato", cioè, non deve per forza presentare il testo come una simulazione virtuale del supporto cartaceo: vale a dire, ad esempio, che un libro digitale non è costretto ad avere un'interfaccia utente (il modo in cui il software presenta il contenuto al lettore) che abbia pagine o copertina (ormai sostituita dall'icona). Potrebbe presentare il testo (contenuto) in diversi formati (contenitori) ma qual è il limite di questa caratteristica? Dove possiamo disegnare la linea che distingue ciò che è (o potrebbe essere) un e-book di quello che non è (né potrebbe essere) un e-book?

Il limite indicato dall'UNESCO riferito al numero di pagine, evidentemente, non è più valido perché, come detto in precedenza, il testo digitale non ha pagine (vengono create dal software o dal formato scelto per la pubblicazione).

Per quanto riguarda il formato, sono moltissimi quelli in cui vengono pubblicati e distribuiti libri elettronici: per avere un'idea dei principali sistemi, si fa riferimento alla TABELLA 1.[9]

TABELLA 1 – PRINCIPALI FORMATI DI LIBRI ELETTRONICI

Format	Filename extension	DRM support	Image support	Table support	Sound support	Interactivity support	Word wrap support	Open standard	Embedded annotation support	Book-marking	Video support
ArchosReader	.aeh	Yes	Yes	?	No	No	Yes	No	?	Yes	?
DjVu	.djvu	?	Yes	Yes	No	No	No	Yes	Yes	Yes	?
EPUB (IDPF)	.epub	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes/No[7 1]	Yes/No[7 1]	Yes[7 2]
FictionBook	.fb2	No	Yes	Yes/No[7 3]	No	No	Yes	Yes	Yes	?	?
HTML	.html	No	Yes	Yes	Yes[7 4]	No	Yes	Yes	No	No	Yes[7 5]
Kindle	.azw	Yes	Yes	Yes[7 6][24]	Yes[7 7][25]	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes[7 8][25]
Microsoft Reader	.lit	Yes	Yes	?	No	No	Yes	No	?	Yes	?
Mobipocket	.prc, .mobi	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	No	Yes	Yes	?
Multimedia EBook	.exe	Yes	Yes	?	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes	?
eReader	.pdb	Yes	Yes	?	No	No	Yes	No	Yes	Yes	?
Plain text	.txt	No	No	No	No	No	Yes	Yes	No	No	No
Plucker	.pdb	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes	No	Yes	?
Portable Document Format	.pdf	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes[7 9]
PostScript	.ps	No	Yes	?	No	No	No	Yes	?	?	?
Repligo	.rgo	?	Yes	Yes	No	No	Yes	No	No	No	?
TealDoc	.pdb	Yes	Yes	?	No	No	Yes	Yes	?	Yes	?
Tome Raider	.tr2, .tr3	Yes	Yes	?	No	No	Yes	No	?	?	?

1. ^ a b Depends on the eReader application
2. ^ With ePub 3
3. ^ Table support added in FictionBook V2.1. Not supported in V2.0
4. ^ With HTML 5
5. ^ With HTML 5
6. ^ Supported in all except 1st Generation Kindle. (Support level is as it is in mobipocket)
7. ^ Supported only in kindle for iPhone, iPod, iPad.
8. ^ Supported only in kindle for iPhone, iPod, iPad.
9. ^ With Flash Embeded

9 La tabella è tratta dalla pagina di Wikipedia versione inglese http://en.wikipedia.org/wiki/Comparison_of_e-book_formats, consultata in data 21 agosto 2012.

Come si può osservare, neanche il formato del contenitore (l'estensione del file) ci può aiutare perché, ad esempio, gran parte delle pagine web sono in formato html, e non per questo sono considerate e-book.

Ci sono alcuni software per piattaforme mobili, ad esempio iOS per iPhone, iPod e iPad, che presentano testi come se fossero *apps* (nome che riceve il software in queste piattaforme) ma che, in un certo senso, potrebbero essere considerati e-book a tutti gli effetti. Tanto per fare un esempio, citiamo qui le *apps* pubblicate dalla New York Public Library, considerate nell'iTunes Store (mercato elettronico per la compravendita delle *apps* per Apple) come "cataloghi" ma che, in realtà, sono libri veri e propri. Una di queste *apps* è NYPL Biblion: Frankenstein,[10] dove c'è un'enorme raccolta di articoli di studiosi sull'argomento, capacità sociali (condivisione e discussione su reti sociali), video, audio, il manoscritto originale digitalizzato, e un lungo eccetera. Per farci un'idea, ricopiamo qui la descrizione che fa lo stesso editore della propria *app* su iTunes:

This second edition of The New York Public Library's collections-based app "Biblion, The Boundless Library" once again takes users deep into our famed stacks to explore the sometimes hidden connections between the time of Mary Wollstonecraft Shelley, author of the 1818 novel "Frankenstein," and our own—showing how the classics live on. In "Biblion: Frankenstein and the Afterlife of Shelley's Circle" you can browse and interact with:

- Galleries, essays by experts on the Romantic era, and narratives featuring 1,300 images, audio and video clips.
- Exciting new social reading features that allow readers to engage in conversations with other readers of the app.
- All surviving handwritten pages of Mary Shelley's original "Frankenstein" manuscript, courtesy of Oxford University's Bodleian Library. Toggle between the pages of this version and the complete text of Shelley's revised 1831 edition to see how she edited the work.
- The entire Esdaile Notebook containing early works by the great British Romantic poet Percy Bysshe Shelley, Mary Shelley's husband, from The New York Public Library's Carl H. Pforzheimer Collection.
- Dramatic audio readings of key passages from the "Frankenstein" novel, read by actor AJ Stetson in The New York Public Library's Audio Book Studio at the Andrew Heiskell Library for the Blind.
- Copies of Thomas Jefferson's handwritten draft of the Declaration of Independence, held by NYPL's Manuscripts and Archives Division; Nelson Mandela's first official African National Congress statement held by The New York Public Library's Schomburg Center for Research in Black Culture; and other seminal materials related to the struggle for freedom that resonated with the circle of people surrounding the Shelleys.
- A transcript of a prison inmates' reading group discussing themes in "Frankenstein" such as justice, prejudice, and being an outsider to society, courtesy of The New York Public Library's Correctional Services Department.
- Rarely seen photographs of Boris Karloff, Lon Chaney Jr., and other actors portraying the various Hollywood incarnations of Frankenstein's monster, held by The Billy Rose Theater Division of The New York Public Library for the Performing Arts.

Come si può osservare, pur essendo formalmente un'*app*, non crediamo ci siano enormi differenze con un libro che contiene contributi di autori diversi (fenomeno molto abituale nei libri scientifici e di ricerca) o con i volumi pubblicati di atti di congressi. Quindi, quest'*app* e quelle a questa simili, sono da considerarsi e-book?

Conclusioni

La risposta al quesito cosa sia un e-book e una sua definizione esaustiva e condivisa sono ancora da determinare. Ma, al contempo, bisogna riflettere (molto più in profondità di quanto qui abbiamo fatto) sul considerare il *libro digitale* libro o no, o se è arrivato il momento di cominciare a sciogliere l'intima unione che per secoli ha legato il contenitore (libro) al contenuto (testo) in modo da permettere ai nuovi contenitori (e-book) di essere considerati tali, evolversi e acquisire degli standard condivisi.

10 Disponibile sull'iTunes Store all'indirizzo http://itunes.apple.com/it/app/nypl-biblion-frankenstein/id521833980?mt=8.

Bibliografia e sitografia

– AGUIRRE MORENO J.M. (1997), "El futuro del libro", in *Espéculo*, n. 5, http://www.ucm.es/info/especulo.

– UNESCO (1964), *Recommendation concerning the International Standardization of Statistics Relating to Book Production and Periodicals*, 19 Novembre 1974, Paris. Reperibile online alla pagina http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13068&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

– WIKIPEDIA, www.wikipedia.org nelle diverse lingue consultate ad agosto 2012.

Buone pratiche in intercomprensione: una visione d'insieme

Antonella Benucci, Diego Edisson Cortés Velásquez
Università per Stranieri di Siena

1. La definizione di "buona pratica"[1]

La definizione del concetto di buona pratica, già difficoltosa in sé stessa, si scontra necessariamente con le definizioni del concetto stesso di intercomprensione (da ora in poi IC), molteplici, complesse e in continua evoluzione.
A questo aspetto sono stati dedicati già alcuni interessanti contributi come quelli di Jamet & Spiță 2010; Ollivier 2011; Pinho, Andrade 2011; Ferrão Tavares, Silva & Silva, Silva 2010; De Carlo 2011) che mostrano l'entità delle variabili concettuali della ricerca in questo settore, evidenziando l'alternarsi di attenzione verso la pratica o verso lo stato oppure verso il processo, in base anche agli interessi e alla formazione dei ricercatori: si evidenziano e sfruttano le capacità e le competenze "innate" oppure si potenziano le finalità, le strategie e gli approcci. Di conseguenza, mancando una univocità di definizioni, il concetto di buona pratica (d'ora in poi BP) in IC diviene a sua volta difficilmente delimitabile e scarsamente concettualizzabile.
Si tratta tuttavia di una preoccupazione prioritaria all'interno del progetto REDINTER (Rede Européia de Intercompreensao –Lifelong Learning Programme, progetto coordinato dall'Università di Viseu, Portogallo), da poco conclusosi, che fin dai primi incontri tra i partner ha avviato una proficua, non ancora conclusa, definizione delle BP.

In uno dei primi incontri del gruppo di ricerca tenutosi a Viseu nel 2009 è stato deciso di adottare la seguente definizione di BP: "azione o attività pedagogica (progetto, linea-guida, materiali didattici ecc.) che, in uno specifico contesto socioeducativo, ha permesso ai suoi esecutori di raggiungere i risultati previsti grazie al suo valore riconosciuto (da utilizzatori/apprendenti, insegnanti, promotori, valutatori esterni, autorità decisionali). Tale azione può essere considerata come un modello e riutilizzata in contesti nuovi e diversi."
Si tratta di una definizione molto generica che si presta a molteplici interpretazioni: per questo motivo ci è sembrato utile raccogliere ulteriori informazioni ed esperienze, che il seguente contributo intende avviare. Ci si chiede innanzi tutto come in questo campo si possano misurare i risultati previsti in maniera oggettiva e standardizzata e, poi, come possa essere validato il valore riconosciuto da un insegnante a confronto con quello di un apprendente o dal promotore stesso della pratica. Si tratta di rapportare parametri differenti sia per interessi che per finalità e competenze relativi ai diversi attori interessati alla pratica.
Infine, ci si chiede se e come una BP possa essere considerata un modello nel caso in cui venga riutilizzata con altre tipologie di apprendenti, in altre realtà sociolinguistiche e socioculturali, dato che ben sappiamo che qualsiasi azione programmatica o didattica varia forzatamente al variare degli attori dell'azione didattica stessa. E ancora ci si interroga su come confrontare le azioni e le attività pedagogiche che attengono a due campi di attività del tutto differenti, dato che le buone pratiche possono comprendere anche attività di formazione all'IC, destinate sia a insegnanti che ad apprendenti (con le relative implicazioni), oltre ai prodotti didattici veri e propri, di tipologia ben distinta e con destinatari diversificati, che hanno avuto un impiego in situazioni pedagogiche, tempi, paesi, modalità molto diversificati tra loro.
Congiuntamente alla definizione di BP che abbiamo appena riportato, il gruppo di ricerca REDINTER ha stilato 15 criteri

1 Il presente contributo è il frutto del lavoro congiunto di entrambi gli autori, tuttavia in particolare Antonella Benucci ha curato 1.; 3.1.; 4.1.; Diego Edisson Cortés Velásquez 2.; 3.2.; 4.2.

generali per la valutazione delle BP: efficacia, efficienza, coerenza con i principi ispiratori, riproducibilità, grado di coinvolgimento e grado di soddisfazione di insegnanti e apprendenti, livello di innovazione, accessibilità, valore aggiunto, facilità di organizzazione, efficacia di apprendimento, riconoscimento istituzionale, sostenibilità, esplicitazione della concezione e riflessione sul processo di apprendimento, sensibilizzazione al ricorso a preconoscenze. Riteniamo che per poter utilizzare questi criteri nella valutazione delle BP si debbano tenere ben presenti difficoltà sia intrinseche che estrinseche del concetto stesso. Riguardo alle difficoltà intrinseche, è ormai chiaro che tali 15 criteri non possono essere sufficienti a delimitare il concetto di BP e non offrono garanzie di corretta categorizzazione. Cosa può significare il riconoscimento istituzionale nelle diverse realtà europee ed extraeuropee? E inoltre, come si può valutare l'efficacia di apprendimento in mancanza di un sillabo per l'IC e di strumenti specifici di valutazione? Aggiungiamo anche la difficoltà relativa a confrontare pratiche che si occupano di IC scritta con pratiche che si occupano di IC orale, trattandosi di due abilità non rapportabili sia per complessità che per conoscenze scientifiche ad oggi possedute sul loro funzionamento.

Le difficoltà estrinseche riguardano soprattutto le diverse tradizioni didattiche e la diffusione di teorie linguistiche e glottodidattiche nei differenti paesi. A solo scopo esemplificativo ricordiamo che in Francia esiste una tradizione di ricerca di metodi efficaci per l'apprendimento delle lingue moderne a partire dalla creazione del metodo naturale-diretto fino al riconoscimento degli approcci plurali e alla redazione del CARAP (Candelier, Camilieri-Grima, Castellotti, De Pietro, Lörinez, Meissner, Schröder-Sura *et al.* 2007) o del DERLE (Coste, Cavalli, Crisan, Van de Ven 2007), che negli ultimi anni confluisce in una forte politica del plurilinguismo, attestata anche dal fatto che la gran parte delle iniziative in IC ha luogo o proviene da quel paese. In Italia le preoccupazioni relative alla questione delle lingue seconde e straniere hanno preso il via con notevole ritardo rispetto ad altri paesi per gli storici problemi di scarsa competenza in italiano lingua materna evidenti almeno fino agli anni Settanta del secolo scorso e i mutamenti linguistici avvenuti negli ultimi centocinquant'anni, per i quali si vedano Maraschio e Caon (2011), l'impatto della Storia linguistica dell'Italia unita di De Mauro (1963) o il rinnovamento dell'educazione linguistica indotto dalle Dieci Tesi GISCEL del 1975.[2] Il ritardo italiano in questo settore è stato colmato con la diffusione di elaborazioni epistemologiche provenienti dalla Francia e dall'Inghilterra, mentre poca diffusione hanno avuto i documenti del Consiglio di Europa tra i non addetti ai lavori: molti insegnanti, pur avendo familiarità con i sei livelli di competenza del QCER, non sono tuttavia in grado di dire da dove essi provengano e non hanno mai avuto tra le mani il documento europeo oggi più diffuso; tuttavia in Italia si sono sviluppate ottime linee di ricerca e di azione congiunta tra università e scuola che riguardano lo sviluppo degli approcci CLIL, l'italiano L2 e la linguistica acquisizionale.

In Germania con i progetti di Heidelberg (Klein, Dittmar 1979), ZISA (*Zweitspracherwerbe italienischer und spanischer Arbeiter*, Clahsen, Meisel, Pienemann 1983) e il Progetto della European Science Foundation (Perdue 1993), che hanno permesso la formulazione della nozione di varietà basica e la teoria della processabilità di Pienemann, si è instaurata una forte tradizione di analisi contrastiva e analisi degli errori unita all'educazione bilingue e interculturale, testimoniata dall'ampia letteratura esistente sui fenomeni linguistici, culturali e sociolinguistici indotti dall'emigrazione. In Spagna permane una forte linea di indagine contrastivista e di linguistica, mentre in Romania la diffusione di approcci e metodi "comunicativi" è ancora scarsa e i risultati della ricerca hanno difficoltà a uscire dall'ambito accademico.

Per rendersi conto di quanto, anche solo all'interno dei paesi europei, la diffusione di linee di ricerca o di strumenti di riferimento e applicativi sia estremamente diversificata, con conseguenze che riguardano anche direttamente la creazione, fruizione e diffusione delle BP, si pensi soltanto al fatto che il *Threshold level* inglese è del 1973, quello francese (*Un niveau seuil)* del 1976, il *Livello soglia*

2 Si pensi solo al fatto che è stato necessario aspettare i primi interventi di Freddi nella seconda metà degli anni Settanta perché si formassero le basi per la nascita di una disciplina che tuttora oggi in Italia alcuni chiamano glottodidattica, altri didattica delle lingue moderne, altri educazione linguistica e altri ancora linguistica applicata.

per l'insegnamento dell'italiano come LS italiano è del 1981 mentre lo *Slenkstis* lituano è del 1997 e infine il *Katofli gia ta nea Ellenika* neogreco è del 1998. Nel DERLE (Coste *et al.* 2007) si sottolinea che le divergenze e controversie e scientifiche rendono estremamente delicato il consenso su nozioni la cui apparente trasparenza è ingannevole: è il caso delle BP. Come possono questi paesi aver elaborato strumenti di didattica delle lingue, percorsi di formazione per gli insegnanti, linee di ricerca e pratiche didattiche confrontabili se tra il primo livello soglia, quello inglese, e l'ultimo, quello greco, corrono 25 anni? E come confrontare la forte volontà di plurilinguismo francese (oggi anche brasiliana) con la scarsa conoscenza dei principi dell'intercomprensione persistente in Italia ma anche in altre realtà come la Germania, la Romania o la Grecia?
In questa sede più che proporre valutazioni sulle BP, ci proponiamo dunque di presentare il quadro delle diverse difficoltà che si incontrano dovendo effettuare delle valutazioni. Proporremo quindi delle soluzioni sperimentali che possano cominciare a costituire una base che renda possibile, se non l'omogeneizzazione, almeno la comparabilità della valutazione.

2. Le pratiche dell'IC nel quadro degli approcci plurali

Il lavoro di recensione delle pratiche all'interno del gruppo REDINTER è stato effettuato attraverso la creazione di un database. A tal fine sono state innanzi tutto predisposte due schede per la raccolta di dati: la prima era relativa alle informazioni generali sulle pratiche mentre la seconda consisteva in una autovalutazione effettuata dagli stessi autori e/o partecipanti al progetto REDINTER attraverso i 15 criteri di qualità ai quali si è accennato sopra. Abbiamo chiesto, dunque, il contributo dei responsabili delle diverse pratiche e ci sono state restituite in totale schede riguardanti 19 pratiche (delle quali 15 erano pertinenti all'IC). In seguito, vista l'esiguità delle risposte in nostro possesso e la necessità di un ulteriore riscontro, abbiamo ricercato dati relativi ad altre pratiche estraendoli dal corpus bibliografico dell'IC, in particolare da alcuni contributi bibliografici che offrono una descrizione più o meno dettagliata delle pratiche, come

IL MONDO NELLE TUE MANI

Corsi di Lingue in Italia e all'estero

New English Travel offre ad insegnanti e studenti molti modi per imparare l'*inglese*, il *francese*, il *tedesco*, lo *spagnolo* e non solo!

- Vacanze studio in Italia e all'estero
- Stage linguistici
- Preparazione esami Cambridge
- Corsi di aggiornamento per insegnanti di lingue
- Summer Camp per bambini

www.newenglishtravel.com
learn a language and... TALK TO THE WORLD!

new english travel

In collaborazione con Loescher Editore

Tost (2005), Castagne (2006), DGLFLF[3] (2006), Capucho, Martins, Degache, Tost (2007), Degache (2008), Chardenet (2007), Janin, Escudé (2010), Álvarez, Chardenet, Tost (2011), dai dati raccolti dal lotto Formazione, da siti e da blog specializzati nel campo dell'IC2.[4] Sulla base di queste indicazioni abbiamo provveduto personalmente a riempire ulteriori schede e siamo giunti così in questo modo a una base dati complessiva di 89 entrate. Per poter effettuare questa seconda operazione di selezione è stato in primo luogo necessario stabilire quali fossero le pratiche in IC.

Si poneva a questo punto il problema di adottare una definizione di pratica alla quale attenersi, così abbiamo deciso di occuparci di tutte le pratiche che, appartenendo agli approcci plurali, hanno come scopo lo sviluppo delle abilità parziali degli apprendenti attraverso lo sfruttamento delle loro competenze.[5] Abbiamo applicato questa nostra definizione di pratica alle 89 schede in modo da giungere a una prima distinzione che ci permettesse di affermare se i dati raccolti e analizzati corrispondessero effettivamente a pratiche ascrivibili al quadro degli approcci plurali. Tali approcci sono "*des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois* ***plusieurs*** *(= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles*" (CARAP 2007:3). A questo punto siamo giunti a una prima classificazione di approcci plurali che ci ha permesso di suddividere il corpus in:

1. approcci plurali in IC, cioè pratiche che mirano a sviluppare un lavoro parallelo su più lingue della stessa famiglia: "*on tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement*" (CARAP 2007:3);
2. approcci con vocazione all'"*éveil aux langues*" che includono "*la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues 'apprises' Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement [...] et du monde, sans exclusive d'aucun ordre. L'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle 'extrême' [...] il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité*" (CARAP 2007:3).

In base a questa ultima suddivisione abbiamo individuato 26 pratiche, non tutte coincidenti esattamente con la definizione proposta dal CARAP come pratica tra lingue imparentate. In particolare abbiamo riscontrato che Babelnet, Calliope, CMC, CMC_E, Didactilang, e-Romania, EPCO, EurolanguagesNet, Europa Eureka, Evlang, INCLUES, Ja- Ling, LaLita, LEA, Linguaporta[6] sono più pratiche con vocazione all'"*éveil aux langues*" che vere e proprie pratiche di intercomprensione; tuttavia all'interno di questo insieme va considerato che Evlang e Ja-Ling sono quelle che più possiedono caratteristiche del secondo gruppo.

Le pratiche dell'IC sono invece Ariadna, Babelweb, Chainstories, EU&I, EuroCom, Eurom. Com.Text, EuRom4, EuRom5, Euromania, FontdelCat, Galanet, Galapro, Galatea, IC-5, ICE, IGLO, Ilte, Intercom, Interlat, InterRom, Itinéraires Romans, Limbo, Lingalog, Minerva, Romanica Intercom, Sigurd e Vral: anche in questo caso occorre distinguere EU&I, Intercom e Lingalog dalle altre per il fatto che vi si osserva una preponderanza di vocazione all'"*éveil aux langues*" su quella all'IC.
In merito invece alla ricorrenza di citazioni di pratiche all'interno del corpus bibliografico, siti e blog, del "Lotto formazione" di REDINTER – anche se forniamo qui di seguito soltanto le percentuali ottenute dal corpus bibliografico – si osserva come solo alcune pratiche siano costantemente ricorrenti nella bibliografia: Eurocom (18%), Galanet (16%), Galatea (16%), Galapro (7%), EuRom4 (5%), Minerva (4%), Itinéraires Romans (4%), Ilte (3%), Euromania (3%), Ariadna (3%), ICE (2%), IGLO (2%), Interlat (2%), EuRom5 (2%), InterRom (1%), EU&I (1%), Vral (1%).

3 La Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) ha elaborato nel 2006 una brochure in cui recensiva le principali pratiche dell'IC. Disponibile su http://www.dglflf.culture.gouv.fr/publications/intercomprehension.pdf. Ultima data di consultazione: 10 marzo 2013.

4 Ma anche da pagine web di alcune pratiche come Galanet, Galapro, Lingalog; alcuni blog come http://intercomprehensions.blogspot.it/ e http://encyclo.voila.fr/wiki/Intercomprehension.

5 Per giungere a questa sintetica definizione è stata consultata la letteratura scientifica generale sulle pratiche didattiche e si è tenuto conto delle osservazioni raccolte presso gli intercomprensionisti di Redinter.

6 Per ulteriori informazioni su queste e sulle successive pratiche in intercomprensione si veda il sito del progetto www.redinter.eu.

Inoltre, dalla piattaforma del "Lotto Formazione" abbiamo rilevato che le pratiche più utilizzate durante le formazioni sono: Galanet (17%), EuRom4/5 (11%), Itinéraires Romans (11%), Galapro (10%), EuroComRom (7%), Galatea (6%), Euromania (6%), InterRom (5%), EU&I (4%), Interlat (3%), Intercom (3%), Ilte (3%), EuroComGerm (2%),Chainstories (2%), EuroComdidact (2%), EuroComSlav (1%), FontdelCat (1%).

Come si vede in entrambi i casi c'è un nucleo di pratiche più o meno coincidente con percentuali più alte e dunque queste pratiche devono essere senz'altro considerate più diffuse e più apprezzate.

3. Primi risultati

3.1. Valutazioni interne ed esterne

Dopo queste complesse e articolate operazioni di selezione è stato possibile ottenere vari livelli di valutazione delle pratiche in IC che ci hanno permesso di giungere in seguito alla selezione delle vere e proprie BP.
Il primo livello era quello costituito dall'autovalutazione degli autori in base al quale abbiamo evidenziato i criteri più presenti e meno presenti e di cui abbiamo fornito una prima analisi in Benucci (2011). Altri dati da noi ottenuti ci hanno permesso di individuare le tipologie più ricorrenti di destinatari, abilità, materiali, lingue, altro aspetto dell'indagine di cui abbiamo reso conto in Benucci, Cortés Velásquez (2011), a cui si rimanda.

Coscienti del fatto che le operazioni effettuate non ci garantivano imparzialità e oggettività sufficienti dal momento che erano per lo più ricavate da valutazioni interne, effettuate dagli stessi autori o da partecipanti al progetto REDINTER, abbiamo deciso di avvalerci di una valutazione esterna ricorrendo all'analisi di tre *referees* anonimi, esperti di didattica delle lingue moderne e, pur non essendo intercompresionisti, con buona conoscenza dei lavori di intercomprensione. Tuttavia, per facilitare il lavoro dei tre *referees* è stato necessario operare un'ulteriore riduzione del corpus in modo da permettere loro di consultare direttamente la pratica. Sono state quindi analizzate le pratiche delle quali era stato possibile reperire informazioni e/o materiale online, cartaceo o a stampa.
Il punteggio a disposizione dei *referees* andava da 0 (livello minimo) a 5 (livello massimo). Su un punteggio totale di 75 assegnato dai *referees*, le pratiche sono state classificate e suddivise in tre gruppi: quelle con punteggio inferiore a 37, cioè pratiche che non sono da ritenersi realmente BP in IC tra le quali abbiamo Ariadna (34), Romanica Intercom (27), Limbo (30), Sigurd (28); quelle con punteggio tra 38 e 49, cioè pratiche da ritenersi medianamente BP in IC, nel senso che non possiedono tutti i requistiti individuati nei criteri di qualità: Chainstories (41), Eurocom (48), Euromania (46), Intercom (49), Minerva (39), Fondelcat (39), Lingalog (37), Ilte (37); quelle con punteggio superiore a 50, vale a dire le pratiche da ritenersi realmente BP in IC, che come si vede sono solo otto: Babelweb (64), EU&I (59), EuRom4/5 (70), Galanet (56), Galapro (59), Galatea (50), Ilte (37), Itinéraires Romans (51).

3.2. Le valutazioni degli apprendenti

Inoltre, abbiamo deciso di chiedere a un gruppo di 40 studenti, che avevano frequentato un corso di Didattica delle lingue moderne, di riempire un formulario riguardante i siti relativi a 14 delle pratiche individuate.
Ci è sembrato che l'opinione degli apprendenti fosse molto importante dato che sono in ultima analisi questi che si dovranno confrontare con le pratiche, che dovranno esserne motivati e soprattutto dovranno comprenderne l'importanza e l'utilità. Il questionario, diviso in due parti, nella prima richiedeva di dare una propria definizione riguardo all'IC e alle buone pratiche, nella seconda di dare una valutazione delle pratiche sulla base dei criteri di qualità di interesse/competenza per l'apprendente. Nella prima parte, contenente tre domande aperte sulle definizioni di intercomprensione e di buona pratica e sulla loro opinione riguardo alla pertinenza di esporre un apprendente a una formazione in più lingue contemporaneamente, come avviene nelle metodologie dell'IC, abbiamo riscontrato tre nuclei di significati presenti nelle definizioni di IC degli studenti.
Riguardo alla definizione di IC, per gli intervistati esso è essenzialmente *uno stato*, *capacità*, *campo di studio*, *fenomeno*, *processo*, *approccio*, *contesto*, poi *comprensione mutua*, *comprensione parziale*, *sfruttamento*, *comunicazione* e infine *transfert*, *somiglianza*, *affinità*, *vicinanza*. In quanto alla definizione riguardante la BP abbiamo individuato, anche in questo caso, tre nuclei. Secondo gli studenti, una BP è in primo luogo *materiali*, *metodo*, *tecnica*, *attività*, *progetto*, in secondo luogo *raggiungere*, *realizzare*, *permettere*, *far progredire*, *rispondere* e infine *buoni risultati*, *facilità*, *competenza*,

esempi, mete, motivazioni. Le risposte alla domanda relativa alla pertinenza di esporre gli apprendenti a più lingue contemporaneamente sono state in maggioranza positive (sì 62,5%) perché *favorisce il plurilinguismo, arricchisce cognitivamente, permette un apprendimento accelerato, il monolinguismo non corrisponde alla realtà*; le risposte del secondo blocco sono positive ma con restrizioni (35%), nel senso che essi specificano che *bisogna considerare soltanto le lingue affini*, oppure *perché dipende dall'obiettivo* o *purché avvenga in modo sistematico*; soltanto uno studente ha ritenuto che non fosse pertinente esporre gli apprendenti a più lingue perché tale situazione potrebbe creare interferenze.

Per ciò che attiene l'analisi più dettagliata delle pratiche abbiamo semplificato i criteri di qualità e ne abbiamo scelti 8, che sono poi stati tradotti in domande specifiche, sulla base delle competenze degli intervistati. Abbiamo dato priorità ai criteri che più potevano interessare gli studenti e sui quali la loro esperienza di apprendenti potesse offrire una base di analisi attendibile, mentre abbiamo eliminato i criteri maggiormente attinenti ad aspetti organizzativi e politici sui quali le competenze degli apprendenti sono presumibilmente scarse. Abbiamo rilevato che i materiali esemplificativi/siti web delle pratiche che hanno ottenuto i punteggi più alti sono stati EuRom5, Euromania, EU&I e Itinéraires Romans mentre quelli con i punteggi più bassi sono stati ICE, IGLO ed EuroCom. Qui di seguito si riportano i grafici che illustrano i risultati. (v. FIGG. 1-8)

FIGURA 1 – COERENZA CON I PRINCIPI ISPIRATORI

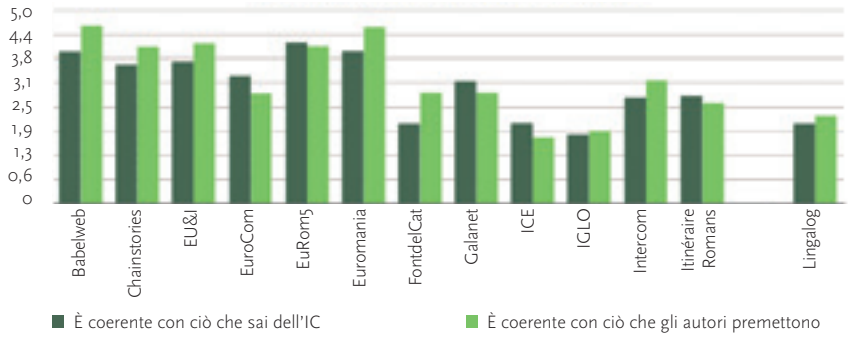


FIGURA 2 – GRADO DI COINVOLGIMENTO

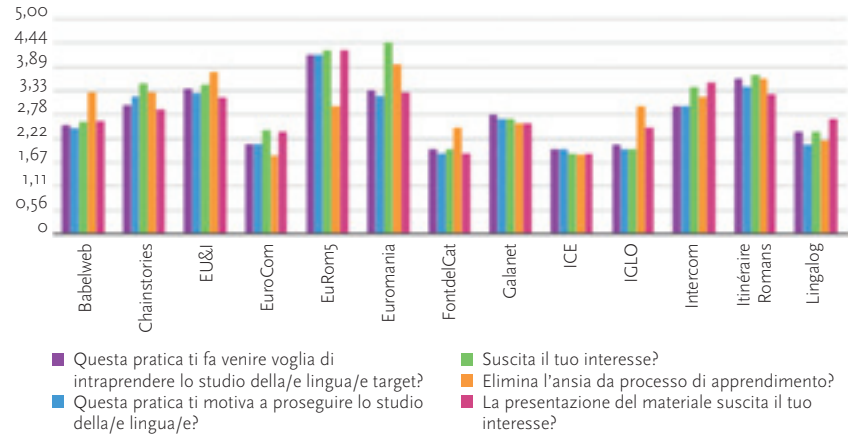


FIGURA 3 – GRADO DI SODDISFAZIONE

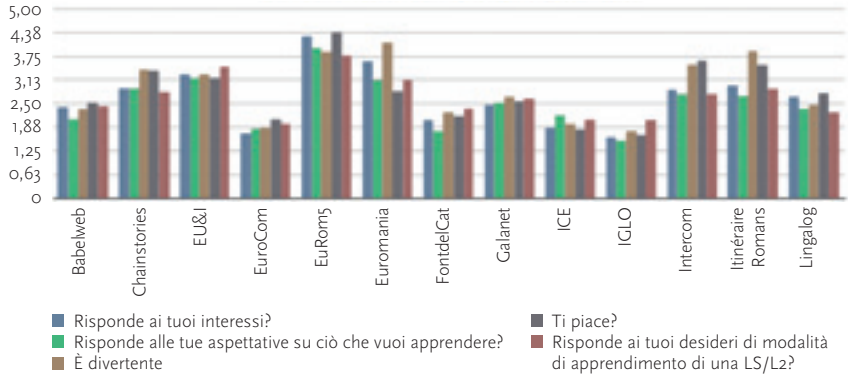


FIGURA 4 – LIVELLO DI INNOVAZIONE

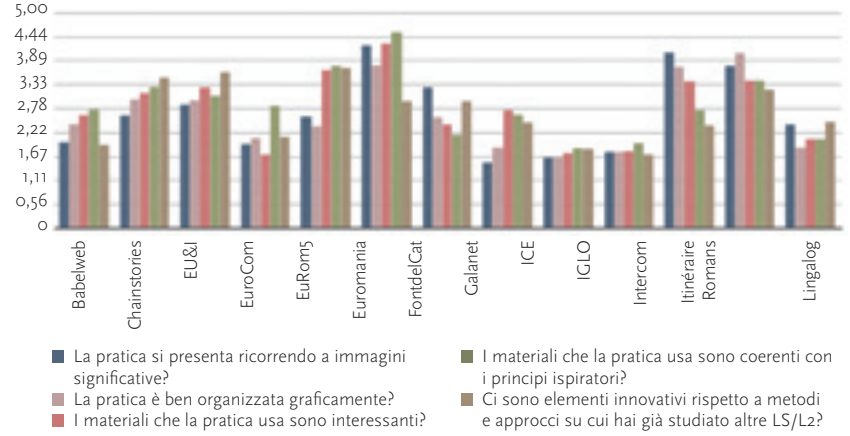


FIGURA 5 – ACCESSIBILITÀ

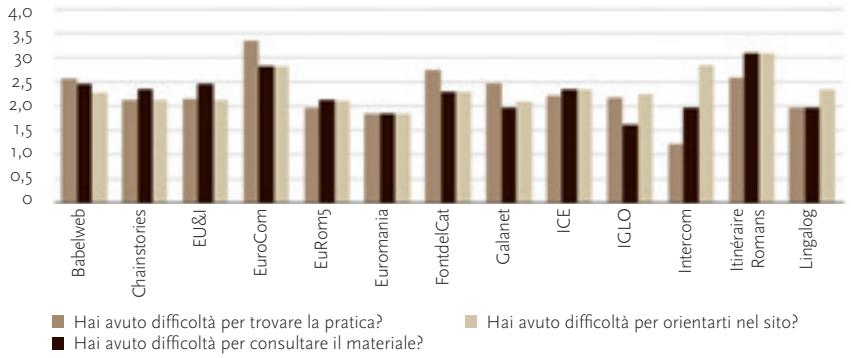


FIGURA 6 – EFFICACIA DI APPRENDIMENTO

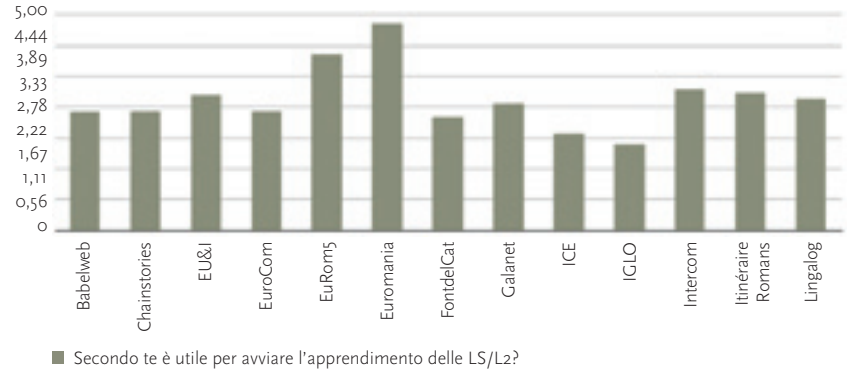


FIGURA 7 – ESPLICAZIONE DELLA CONCEZIONE E RIFLESSIONE SUL PROCESSO DI APPRENDIMENTO

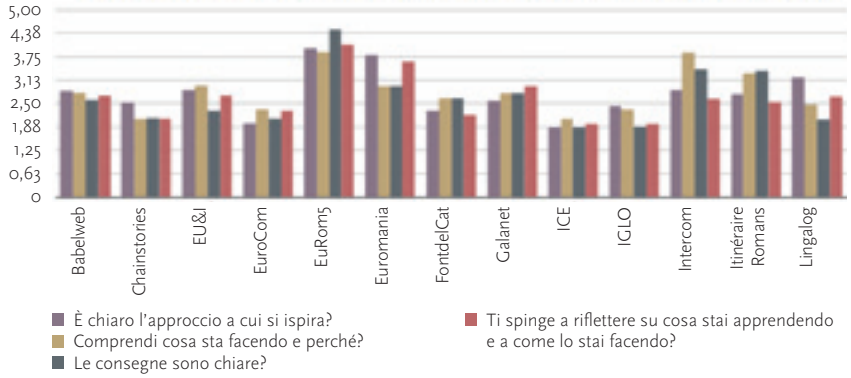
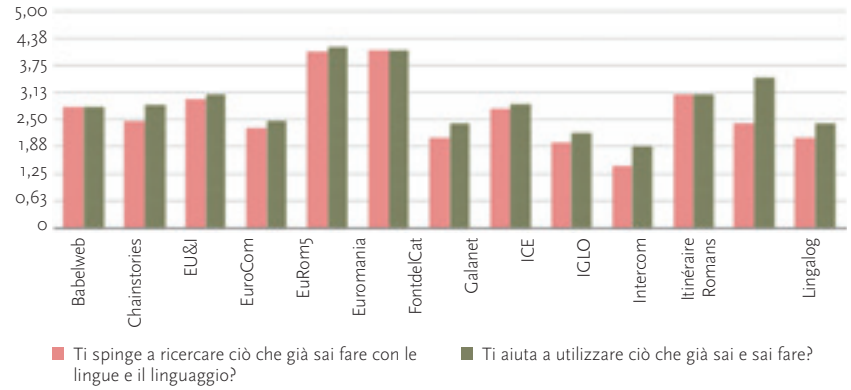


FIGURA 8 – SENSIBILIZZAZIONE AL RICORSO A PRECONOSCENZE



4. Conclusioni

4.1. I criteri più presenti

Abbiamo rilevato che i criteri più presenti tra i valutatori interni sono stati *efficacia*, *efficienza* e *riproducibilità*; emerge dunque in particolar modo l'impiego soddisfacente delle pratiche, siano esse didattiche che formative, in coloro che le hanno elaborate ma anche nella più vasta cerchia dei partner della rete di REDINTER.

I criteri considerati più positivi tra i *referees* anonimi sono *coerenza* (con un punteggio di 72 su 75), *grado di soddisfazione* (con punteggio di 68 su 75) ed *efficacia* (con punteggio di 67 su 75): gli esperti esterni alla rete apprezzano in particolar modo il rigore scientifico con il quale sono state create le pratiche, nel quale ritrovano i principi epistemologici portanti dell'IC, ma ritengono anche che le pratiche analizzate siano effettivamente dei buoni strumenti di IC.

Per quanto riguarda le valutazioni degli studenti troviamo ai primi posti *coerenza*, *grado di coinvolgimento ed esplicitazione della concezione*, *riflessione sul processo di apprendimento*.

Oltre al riconoscimento che le pratiche in IC sono coerenti con i principi ai quali si ispirano, e che gli intervistati conoscevano bene avendo seguito un intero seminario sul plurilinguismo e l'intercomprensione, si osserva che essi prestano maggiore attenzione agli aspetti che li riguardano direttamente e cioè alle procedure che essi sono stati portati ad attivare nel loro uso, anche se limitato agli esempi riportati sui siti/materiali visionati.

Dunque incrociando i tre tipi di risposte possiamo affermare che i criteri più significativi tra le pratiche analizzate sono *coerenza* ed *efficacia*.

4.2. I criteri meno presenti

I criteri meno presenti tra i valutatori interni sono stati *accessibilità*, *riconoscimento istituzionale* e *preconoscenze*; tra i *referees* anonimi *sostenibilità* (con punteggio di 49 su 75), *preconoscenze* (con 53 punti su 75), *riconoscimento istituzionale* (con 54 su 75); infine, tra gli studenti *accessibilità*, *soddisfazione*, *innovazione*. Questi dati da una parte evidenziano la necessità di rendere maggiormente visibili e fruibili le pratiche di IC (molti dei cui siti sono stati considerati troppo articolati e non immediatamente "visibili", oltre che molto differenti gli uni dagli altri). Va da sé che tale valutazione ha il limite di considerare solo il livello divulgativo della pratica, quello accessibile da parte di un utente generico e non riguarda esattamente l'effettiva organizzazione della pratica stessa. D'altra parte lavorare con le pratiche di IC comporta anche avere familiarità con un tipo di apprendimento centrato sullo sviluppo di competenze autonome, di metacognizione e molto attivo al quale generalmente i programmi scolastici e universitari abituano ancora troppo poco. In questo senso si giustifica la considerazione che tali pratiche richiedano preconoscenze, di rado già presenti nel bagaglio dell'apprendente.
Siamo consapevoli dei limiti che questa indagine comporta e che abbiamo tentato di descrivere nell'introduzione di questo lavoro. Tuttavia, è importante evidenziare che questo tentativo di valutazione delle pratiche è il primo passo verso la messa a punto di un quadro di riferimento operativo che, in futuro, ci auguriamo possa permettere di diffondere, riconoscere, valorizzare e proporre nuove pratiche dell'intercomprensione.

Bibliografia

– ALAVAREZ D., CHARDENET P., TOST M. (2011) (a cura di), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Agence Universitaire de la francophonie, Paris.

– BENUCCI A. (2011), "L'intercomprensione educativa e le 'buone pratiche' per il plurilinguismo", in *Redinter-Intercompreensão. Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão*, n. 2, pp. 19-40.

– BENUCCI A., CORTÉS VELÁSQUEZ D. (2011), "Intercomprensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitivi", in MEIßNER F-JH., CAPUCHO F., DEGACHE CH., MARTINS A., SPIŢĂ D., TOST M., (a cura di), *Intercomprehension: Learning, Teaching, Research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung. Akten des Europäischen netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16. – 18.9.2010*, Narr, Tübingen, pp. 319-336.

– CANDELIER M., CAMILIERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.F., LÖRINEZ I., MEISSNER F.-J., SCHRÖDER-SURA A. *et al.* (2007), *CARAP-Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Conseil de l'Europe, Graz.

– CAPUCHO F., ALVES MARTINS A., DEGACHE CH., TOST M. (2007) (a cura di), *Diálogos em Intercompreensão*, Atti del Colloquio, Lisbona 6-8 settembre 2007, Organisation conjointe des Projets Eu&L, Galanet e Minerva, avec l'appui de la Commission Européenne, Universidade Católica, Lisboa.

– CASTAGNE E. (2006), *Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées*, Communication présentée au conférence *Nordic intercomprehension in a European perspective at the Uppsala Universitet*, 27th of April, 2006.

– CHARDENET P. (2007), "Qu'est-ce que l'intercompréhension?", in *Le français à l'université*, 4, pp. 5-7.

– CLAHSEN H., MEISEL J., PIENEMANN M. (1983), *Deusch als Zweitsprache. Der spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Narr, Tübingen.

– COSTE D., CAVALLI M., CRISAN A., VAN DE VEN P-H. (2007) (a cura di), *A European Reference Document for Languages of Education? – DERLE*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

– DE CARLO M. (2011) (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts, Porto Sant'Elpidio.

– DE MAURO T. (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Bari.

– DEGACHE CH. (2008), *Alternance codique et interculturalité dans un environnement plurilingue de formation en ligne dédié à l'intercompréhension*, Communication présentée au Jahreskongress Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF), Qualität entwickeln, Neue Wege in Unterricht und Lehrerbildung, Leipzig, 27-29 März 2008.

– DEGACHE CH., FERRÃO TAVARES C. (2011), "Présentation", in *Redinter-Intercompreensão. Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão*, n. 2, pp. 5-17.

– FERRÃO TAVARES C., DA SILVA J., DA SILVA M. (2011), "Des notions actuelles (et potentielles) d'intercompréhension en didactique des langues-cultures", in *Redinter-Intercompreensão*, 1, pp. 127-157.

– GIACALONE RAMAT A., VEDOVELLI M. (1994), *Italiano lingua seconda / lingua straniera*, Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana, Bulzoni, Roma.

– JAMET M.-C., SPIŢĂ, D. (2011), "Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur", in *Redinter-Intercompreensão*, 1, pp. 9-28.

– JANIN P., ESCUDÉ P. (2010), *Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme. Europe*, CLE International, Paris.

– KLEIN W., DITTMAR N. (1979), *Developing Grammars*, Springer, Berlin.

– MARASCHIO N., CAON F. (2011) (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*, Utet, Torino.

– MEISSNER F.-JH., CAPUCHO F., DEGACHE CH., MARTINS A., SPIŢĂ, D., TOST M. (2011) (a cura di), *Intercomprehension: Learning, Teaching, Research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*, Akten des Europäischen netzwerks Interkomprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen, Universität Augsburg, 16 – 18.9.2010, Narr, Tübingen.

– OLLIVIER C. (2011), "Représentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ", in *Redinter-Intercompreensão*, 1, pp. 29-51.

– PERDUE C. (1993), *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.

– PINHO A.S., ANDRADE A.I. (2011), "Formacão de professores, intercompreensão e autonomia: dispositivos reflexivos", in MEISSNER F.-J., CAPUCHO F., DEGACHE CH., ALVES DE PAULA MARTINS A., SPIŢĂ, D. (a cura di), *Intercomprehension. Learning, Teaching, Research. Apprentissage, enseignement, recherche*, Narr Verlag, Tübingen, pp. 369-385.

– TOST M. (2005), "I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze", in BENUCCI A. (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, UTET, Torino, pp. 15-54.

L'abilità del parlato e il ruolo dei testi adottati nel biennio della scuola secondaria di secondo grado

Damiano Longo
Università Ca' Foscari Venezia

Abstract

Il presente contributo offre riflessioni teoriche e operative per lo sviluppo dell'abilità del parlato nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. È stato preso in considerazione un campione di manuali adottati dalle scuole selezionandone sei.[1] Lo studio è stato condotto con l'intenzione di individuare nei testi prescelti le attività che favoriscono l'espressione orale nella lingua straniera e di analizzare la correlazione che esiste tra le attività proposte e la reale spendibilità in classe. Tale studio, non esaustivo, è il punto di partenza di un possibile lavoro di ampliamento che potrebbe coinvolgere la partecipazione attiva di studenti e docenti nell'applicazione pratica di attività orali, tarate, tra l'altro, sui reali bisogni degli apprendenti e sulle attuali esigenze di partecipazione effettiva nella comunicazione orale che si richiede oggi agli studenti in quanto futuri cittadini europei.

1. Introduzione

In ambito glottodidattico, in considerazione delle istanze di plurilinguismo e dello sviluppo dell'abilità di negoziazione per rendere un apprendente in grado di gestire una situazione comunicativa reale, si richiede oggi agli insegnanti una capacità di programmazione e attuazione di una didattica dell'oralità (ascolto e parlato) che tenga conto di strumenti, materiali, attività e metodologie sempre più efficaci e pertinenti rispetto agli obiettivi che si vogliono raggiungere (Balboni 2008). Per potenziare la competenza orale non basta svolgere attività che comportino il "parlare e far parlare" in lingua straniera; bisogna piuttosto considerare i problemi specifici della comunicazione orale, impiegare strategie plurime e diversificate e nondimeno considerare possibili processi cognitivi e metacognitivi ai fini dell'apprendimento. È stato dimostrato che è l'abilità del parlato quella più carente nell'apprendimento della lingua straniera (Brighetti, Minuz 2001).

> bisogna impiegare strategie plurime e diversificate

2. Quadro teorico di riferimento

All'avvio di un nuovo anno scolastico ogni docente è chiamato a formulare un *syllabus* di programmazione didattica. Il docente di lingua straniera fra i tanti obiettivi fissa una programmazione relativa all'abilità orale della lingua. Si rende necessario fornire input linguistici attraverso l'uso di materiale didattico diversificato, per permettere all'allievo di svolgere progressivamente quelle attività comunicative tipiche del parlato in lingua straniera. Numerosi sono gli spunti offerti dalle stesse tabelle di valutazione del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCERL).[2] Nei livelli base A1-A2 leggiamo ad esempio (v. TAB. 1):

1 L'elenco dei testi è stato reperito sui siti delle scuole e sul portale http://consultazione.adozioniaie.it.

2 Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, p. 34.

TABELLA 1 – QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE, LIVELLI A1 E A2

		A1	A2
PARLATO	INTERAZIONE	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente il discorso e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare in compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Partecipo a brevi conversazioni anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.
	PRODUZIONE ORALE	So usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	So usare una serie di espressioni e frasi semplici per descrivere con parole semplici la mia famiglia e altre persone, le condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o recente.

Altre fonti sono le Indicazioni per il curricolo pubblicate dal Ministero della Pubblica Istruzione nel settembre 2007,[3] esclusivamente per le abilità del parlato (v. SCHEDA 1):

SCHEDA 1 – INDICAZIONI PER IL CURRICOLO DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, ABILITÀ DEL PARLATO

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado per la prima lingua straniera

In contesti che gli sono familiari e su argomenti noti, l'alunno discorre con uno o più interlocutori, si confronta per iscritto nel racconto di avvenimenti ed esperienze personali e familiari, espone opinioni e ne spiega le ragioni mantenendo la coerenza del discorso. Comprende i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente a scuola e nel tempo libero. Descrive esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni; espone brevemente ragioni e dà spiegazioni di opinioni e progetti. Nella conversazione, comprende i punti chiave del racconto ed espone le proprie idee in modo inequivocabile anche se può avere qualche difficoltà espositiva. Riconosce i propri errori e a volte riesce a correggerli spontaneamente in base alle regole linguistiche e alle convenzioni comunicative che ha interiorizzato.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado per la prima lingua straniera

Produzione orale non interattiva

- Descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di studio, compiti quotidiani, indicare che cosa piace o non piace, motivare un'opinione ecc. con espressioni e frasi connesse in modo semplice anche se con esitazioni e con errori formali che non compromettano però la comprensibilità del messaggio.

Interazione orale

- Interagire con uno o più interlocutori, comprendere i punti chiave di una conversazione ed esporre le proprie idee in modo chiaro e comprensibile, purché l'interlocutore aiuti se necessario.
- Gestire senza sforzo conversazioni di routine, facendo domande e scambiando idee e informazioni in situazioni quotidiane prevedibili.

Alla luce di queste indicazioni, l'allievo in uscita dalla scuola secondaria di primo grado dovrebbe saper rielaborare e interiorizzare modalità di comunicazione e regole della lingua da poter applicare in modo autonomo e consapevole. Nelle indicazioni per il curricolo si ribadisce che è necessario far leva sulla motivazione estrinseca a "fare con la lingua", a giocare con i compagni e a simulare giochi di ruolo. Si valorizzano anche la risposta corporea a indicazioni verbali e il gioco, che consentono all'alunno, sin dai primi stadi dell'apprendimento, di esplorare suoni e significati e di appropriarsene per poi riutilizzarli in modo creativo. Inoltre, la scoperta di storie e tradizioni di altri paesi, l'analisi di materiali autentici (immagini, oggetti, testi ecc.) sono tutte attività che, insieme alle grandi potenzialità offerte dalle nuove tecnologie, possono contribuire ad aumentare la motivazione ad apprendere le lingue. Di contro, gli allievi presentano spesso difficoltà a conversare in lingua straniera a causa della scarsa conoscenza di tecniche e di strategie di interazione

3 Consultabili alla pagina http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs060313bis.

nella lingua straniera oggetto di studio e di apprendimento (Brighetti, Minuz 2001). Sebbene il QCERL proponga attività e strategie di ricezione e di produzione orale che aiutano il discente ad appropriarsi delle strategie discorsive e di cooperazione, spesso i manuali adottati nelle scuole hanno un'offerta limitata di esercizi idonei a rispondere a questa esigenza.[4] In quest'ottica è nata l'idea di effettuare un'indagine di diversi manuali di lingua inglese adottati nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, allo scopo di osservare criticamente le tipologie di esercizi proposte dai testi. L'indagine è stata effettuata nelle seguenti fasi:

- fase 1: raccolta dei testi in uso nella scuola secondaria di secondo grado per il biennio;
- fase 2: selezione dei testi presenti in più scuole;
- fase 3: analisi delle attività e degli esercizi proposti dal testo per sviluppare l'abilità del parlato;
- fase 4: confronto tra attività previste dai manuali e attività proposte dal QCERL.

3. Individuazione dei testi di riferimento

Le prime due fasi hanno portato all'individuazione dei testi su cui effettuare l'analisi. In particolare, nella fase 1 sono stati analizzati i libri di testo adottati nelle scuole secondarie di secondo grado[5] per condurre un'indagine pilota relativamente a quanto i libri offrono per sviluppare le abilità attinenti al parlato. L'elenco completo dei testi adottati è stato reperito visitando il sito di alcuni istituti, leggendo l'indice delle adozioni sul sito ufficiale di "consultazione adozioni" e intervistando alcune colleghe di lingua inglese. Successivamente, nella fase 2, sono stati selezionati sei tra questi testi sulla base delle seguenti considerazioni:

- sono stati privilegiati i manuali adottati da più scuole;
- i manuali sono stati suddivisi in sei gruppi in base alle loro caratteristiche;
- manuali suddivisi in moduli in cui ogni modulo contiene delle attività didattiche;
- manuali suddivisi solo in unità didattiche;
- manuali ricchi di immagini;
- manuali le cui unità didattiche sono a loro volta suddivise in diverse sezioni in base alle abilità di base;
- manuali che non evidenziano la distinzione nelle quattro abilità di base;
- manuali che includono più livelli di competenza.

I sei testi scelti sono stati indicati in maniera anonima come testo1, testo2 ecc. Per ciascun testo è segnalata la presenza o meno di materiale aggiuntivo e i livelli di apprendimento per i quali sono stati sviluppati. Da notare che tutti i testi presentavano del materiale aggiuntivo di tipo classico (libro degli esercizi, cd audio) ma solo alcuni erano arricchiti di materiale multimediale come i CD interattivi o dei DVD con filmati ed esercizi di comprensione e indirizzi web dove è possibile recuperare ulteriori attività per l'autoapprendimento (v. TAB. 2).

TABELLA 2 – ANALISI DEI TESTI PRESI IN ESAME

	Sussidi aggiuntivi	Sussidi multimediali per l'allievo	Livello
Testo 1	Sì	Sì	A1-A2
Testo 2	Sì	Sì	A1-A2
Testo 3	Sì	No	A1-A2
Testo 4	Sì	No	A1-A2
Testo 5	Sì	No	A1-A2
Testo 6	Sì	Sì	A1-A2-B1

4. Analisi delle attività interattive alla luce del QCERL

Successivamente, si è scelto di procedere con un'analisi più dettagliata riguardo le attività esaminate nei libri di testo e si è deciso di fare un confronto con le attività interattive proposte dal QCERL che prevedono le seguenti funzioni:

- interazione orale generale;
- discussioni informali;
- discussioni formali;
- cooperazioni finalizzate al raggiungimento di un obiettivo pratico;
- interviste;
- transazioni per ottenere beni e servizi.

Naturalmente il quadro offre anche diversi esempi di scale che vanno dal livello A1 al livello C2 per ognuno dei requisiti sopra elencati. Nella nostra indagine abbiamo scelto di ridurre il campo di

4 Per le strategie vedi QCERL al paragrafo 4.4.3.

indagine ai livelli A2 in uscita e B1 in entrata, trovando per ogni fattore gli obiettivi da raggiungere e da confrontare successivamente con quanto offerto dai libri di testo.[5]

Nella TABELLA 3 sono elencate le funzioni relative alle attività di interazione richieste dal QCERL e la loro presenza nei manuali oggetto di analisi. Per l'analisi di questa attività si è tenuto conto di alcune espressioni tipiche come: *esprimere, sostenere, formulare, sollecitare, discutere, comparare, chiedere, rispondere, intervistare, dare indicazioni.*

4.1. Relazioni tra funzioni linguistiche orali e manuali

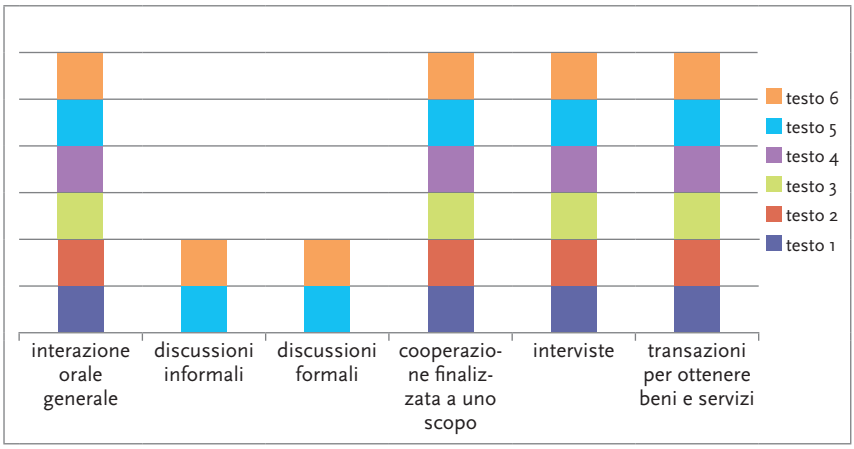
Nel grafico della FIGURA 1 emergono alcune carenze relative a quelle funzioni che richiedono delle abilità più complesse come:
Riuscire a seguire il passaggio ad altro argomento in una discussione formale – Sollecitare punti di vista e opinioni personali – Formulare suggerimenti.

In sostanza, i manuali prevedono l'acquisizione di queste funzioni ma offrono solo una limitata attività di esercizi. Si definiscono esercizi strutturati quelle attività in cui sono presenti schemi, specchietti, tavole, indici, elenchi che vincolano l'allievo a limitarsi all'uso di espressioni offerte dall'esercizio.
Gli esercizi aperti sono, invece, quelle attività in cui viene indicato all'allievo un percorso da seguire ma sono specificate poche strutture ed espressioni da usare. In questo modo l'allievo ha la possibilità di "fare con la lingua". Per lavori di gruppo si intendono quelle attività che coinvolgono più partecipanti ai quali viene assegnato un ruolo ben preciso mentre i lavori di coppia sono i classici scambi comunicativi tra allievo A e allievo B e hanno le stesse caratteristiche della tipologia di esercizio "chiedi e rispondi". I dialoghi sono esercizi che fungono da ponte per integrare tutte le abilità e permettono l'arricchimento di bagaglio lessicale.

TABELLA 3 – ATTIVITÀ E STRATEGIE INTERATTIVE

Interazione orale generale	Interagire con disinvoltura e far fronte a diverse situazioni che possono presentarsi in contesti ben definiti (viaggi, negozi, ristoranti ecc.) usando un'ampia gamma di strumenti linguistici semplici. Esprimere opinioni personali e scambiare informazioni su argomenti che riguardano la vita di tutti i giorni (famiglia, hobby, lavoro, viaggi ecc). Sostenere con autonomia una conversazione.
Discussioni informali	Formulare suggerimenti e rispondere a quelli degli altri. Esprimere accordo e disaccordo. Sollecitare punti di vista e opinioni personali. Far comprendere le proprie opinioni e reazioni quando si tratta di risolvere un problema o questioni pratiche (dove andare, cosa fare, come organizzare un'attività).
Discussioni formali	Essere in grado di dire ciò che si pensa. Riuscire a seguire il passaggio ad altro argomento in una discussione formale.
Cooperazione finalizzata a uno scopo	Essere in grado di discutere su che cosa fare facendo proposte e rispondendo a quelle avanzate da altri. Essere in grado di far capire cosa si pensa dando brevi spiegazioni e motivazioni.
Interviste	Saper usare un questionario preparato per condurre un'intervista strutturata aggiungendo spontaneamente qualche domanda di approfondimento.
Transazioni per ottenere beni e servizi	Essere in grado di chiedere e farsi dare tutte le informazioni necessarie per servizi di uso corrente, purché si tratti di informazioni semplici e non specialistiche.

FIGURA 1 – ANALISI ATTIVITÀ INTERATTIVE



5 Gli obiettivi sono tratti dalle scale indicate dal QCERL a partire dal paragrafo 4.4.3.

Il *role playing* (gioco o interpretazione dei ruoli) è una delle attività maggiormente rappresentativa dell'*imparare facendo* perché si basa sull'uso linguistico lasciando libertà comunicativa ai parlanti coinvolti (Tessaro 1997). Nel *role play*, infatti, i partecipanti sono al centro dell'azione e devono recitare spontaneamente secondo l'ispirazione del momento. Il resto della classe assume particolare importanza poiché il gruppo non funge da semplice osservatore, ma cerca di esaminare e di capire quanto avviene sulla scena.

4.2. Il ruolo del docente

Il docente deve mantenere l'azione dei partecipanti e la situazione scenica, anche sollecitando, suggerendo, facilitando l'azione fino al momento in cui gli studenti protagonisti non agiscono autonomamente. Fanno parte del gioco dei ruoli anche il *monologo* (le riflessioni personali dell'attore), la *presentazione di ruoli collettivi* (uno stesso partecipante interpreta tutti i ruoli previsti) e l'*inversione dei ruoli* in cui, dopo aver sostenuto un punto di vista o una parte, si deve provare a sostenerne di opposti (Capranico 1997). Avvalendosi del *role play* è possibile trarre numerosi benefici. Il gioco di ruolo aiuta a vincere la monotonia in modo efficace invitando anche al movimento fisico: ci si deve alzare, andare verso qualcuno, prendere decisioni su chi deve svolgere una determinata azione. In tale contesto l'autocritica dello studente viene accettata di buon grado ed è costruttiva sul piano didattico. Si crea, durante il *role play*, un clima giocoso che influisce positivamente sulla motivazione all'apprendimento (Longo 2013).

Nel grafico della FIGURA 2 è rappresentata la distribuzione delle tipologie di esercizio in ciascun testo; nel grafico della FIGURA 3 gli stessi risultati sono rappresentati per tipologie di esercizi. I risultati riportati nei due grafici sono gli stessi ma è stata scelta la doppia rappresentazione per i seguenti scopi.

5. Ricognizione delle tipologie di esercizi

Nel primo grafico (v. FIG. 2) si possono confrontare direttamente i diversi testi individuando quelli più completi come tipologia di esercizi. Infatti il quadratino colorato a seconda della tipologia di esercizi indica la presenza di quel particolare tipo di esercizio nel testo considerato con una logica presente/assente.
Si può notare che i primi quattro testi presentano esattamente le stesse tipologie di esercizi (esercizi generici, fortemente strutturati, lavoro di coppia, chiedi e rispondi e dialoghi).
Il testo 5 si differenzia da questi in quanto non utilizza esercizi fortemente strutturati e propone invece lavori di gruppo. Il testo 6 presenta esercizi ben delineati come tipologia e che riguardano il lavoro di gruppo, il lavoro di coppia, chiedi e rispondi e dialoghi.

Il secondo grafico (v. FIG. 3) consente di visualizzare immediatamente le tipologie di esercizi più comunemente presenti (dialoghi, chiedi e

FIGURA 2 – ANALISI PER TESTO – PRESENZA DI UNA PARTICOLARE TIPOLOGIA DI ESERCIZIO

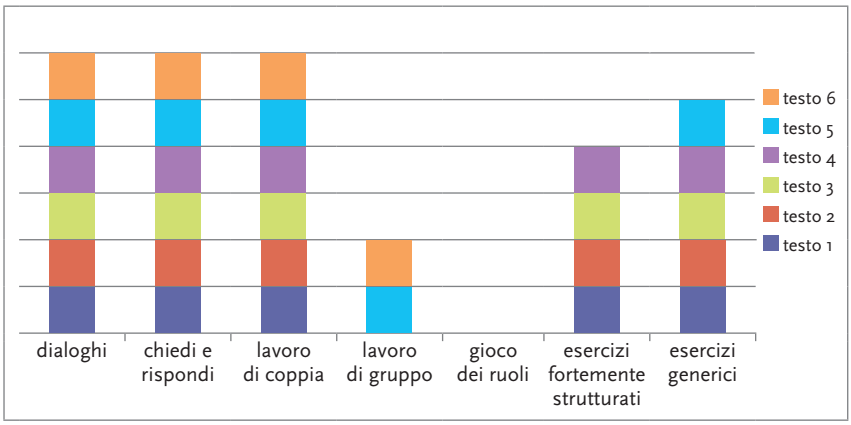
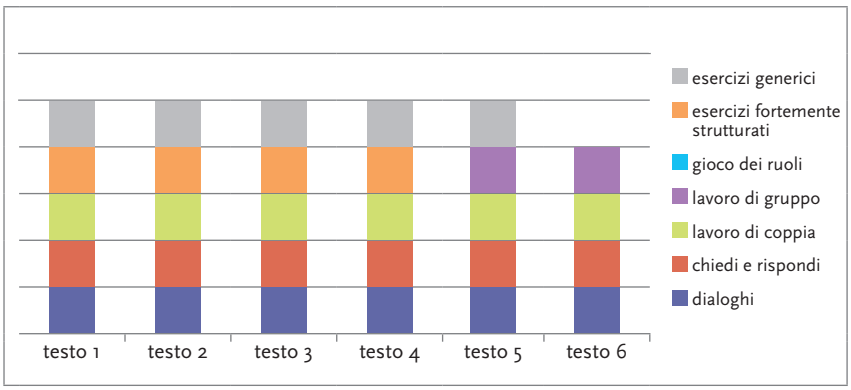


FIGURA 3 – ANALISI PER TIPOLOGIA DI ESERCIZIO PRESENTE IN OGNI TESTO



rispondi, lavoro di coppia) e quelle invece parzialmente (lavoro di gruppo) o del tutto (gioco dei ruoli) assenti. Questo risultato evidenzia come le attività didattiche maggiormente innovative e coinvolgenti e che fanno propriamente parte dell'approccio comunicativo tendono ad essere trascurate nei manuali più diffusi a vantaggio di attività più tradizionali.

In realtà, però, non sempre le attività previste sono coerenti con i relativi obiettivi. Spesso, ad esempio, il lavoro di gruppo non prevede dei ruoli ben definiti e non si ipotizzano attività di monitoraggio da parte del docente. Inoltre, alcuni esercizi sono fortemente strutturati e non lasciano autonomia all'allievo. Per questo motivo, nel paragrafo seguente si analizzano più in dettaglio alcuni esempi tratti dai manuali analizzati.

5.1. Gli esercizi di *speaking*

Partiamo con analizzare la gestione della classe nelle attività in *pairs*. Di seguito è riportato un esempio di lavoro di coppia. Vediamo se e come questa attività stimola il miglioramento delle abilità di *speaking* della classe.

SPEAKING IN PAIRS.
STUDENT A: DESCRIBE A TYPICAL DAY AT YOUR SCHOOL.
STUDENT B: LISTEN AND GUESS WHICH DAY STUDENT A IS DESCRIBING.

Il primo studente (A) è invitato a presentare sotto forma di monologo una propria giornata tipica circoscritta all'ambito scolastico con conseguente limitazione dell'ambito lessicale. Il secondo studente (B) si deve limitare a indovinare il giorno descritto e non ha quindi modo di interagire effettivamente con il primo studente. Il resto della classe si limita ad ascoltare ma non partecipa in alcun modo all'attività di *speaking*. Riteniamo che l'attività potrebbe risultare più efficace con semplici accorgimenti. Ad esempio, lo studente B avrebbe potuto porre dei quesiti mirati allo studente A. Il resto della classe avrebbe potuto avere il compito di verificare che lo studente A stesse effettivamente fornendo le informazioni richieste dallo studente B senza limitarsi a riportare le strutture linguistiche in modo non correlato alle domande poste. Inoltre, il compito di indovinare la giornata descritta sarebbe potuto essere assegnato a tutto il resto della classe, che avrebbe così seguito con più attenzione per cercare di indovinare per primo.

5.2. Dallo *speaking* al *discuss*

Nel seguente esempio è riportato un esercizio che viene catalogato come *discuss* e dovrebbe quindi dare allo studente la possibilità di argomentare in modo libero.

8. SAY IT!
IN PAIRS. DISCUSS YOUR ARRANGEMENTS AND PLANS FOR THE FUTURE.
TALK ABOUT:
TOMORROW EVENING
THIS WEEKEND
NEXT WEEK
THIS MONTH

A WHAT ARE YOU DOING TOMORROW EVENING? HAVE YOU GOT ANYTHING PLANNED?
B YES, I'M GOING TO FOOTBALL TRAINING. WHAT ABOUT YOU?

In realtà, l'esercizio definisce i riferimenti temporali in modo preciso e sequenziale. Più che discutere, gli studenti sono invitati a inventare domande e risposte ricalcando l'esempio riportato invece di attingere alle esperienze personali. Inoltre,

discutere
in modo autonomo
simulando realmente
un dialogo

risulta difficile monitorare la discussione degli allievi in quanto, una volta esauriti i quattro riferimenti temporali indicati, gli allievi che lavorano in coppia non ricevono un *feedback* né dal docente né dal compagno.
Ovviamente la capacità di svolgere l'esercizio in modo autonomo dipende dalla maturità e dalle competenze degli allievi, ma sarebbe opportuno un intervento da parte del docente per invitare gli allievi a non ancorarsi alla struttura ma a provare a discutere in modo autonomo simulando realmente un dialogo tra amici. Ad esempio, invece di chiudere la risposta con il tradizionale "*what about you*", lo studente B potrebbe invitare lo studente A a fare qualcosa insieme. Lo studente A potrebbe accettare l'invito in base ai propri impegni previsti oppure proporre un'altra data e così via. In questo modo si passa da un esercizio mirato a valutare lo studente sull'apprendimento specifico dell'unità in oggetto a un esercizio in cui si dà la possibilità agli studenti di utilizzare tutto il bagaglio lessicale e grammaticale acquisito nell'apprendimento della lingua.

5.3. La funzione "intervistare"

Lo stesso testo offre un altro esercizio mirato alla funzione "intervistare", che si integra con l'abilità della comprensione orale.

5. *Listening*
Jess and Max are being interviewed about mobile phone etiquette. Listen and complete the table with yes or no.

Is your mobile etiquette good enough?			
Do you...?		Jess	Max
	Speak in a quiet voice?		
	Discuss personal things in a public place?		
	Text with your keypad tone set on loud?		
	Try out all your ring tones on the train/bus?		
	Switch off your phone in a cinema/ hospital/church?		
	Use a hand-held mobile when driving a car/scooter?		

6. *Speaking*
In pairs. Complete the questionnaire in exercise 5 for your partner. Now ask and answer these questions:
1. Is your mobile essential to your life? Why? Why not?
2. How much time and money do you spend on it each week?
.....

L'esercizio mira all'acquisizione di funzioni utili per intervistare e/o rispondere a domande ma resta limitato per quanto riguarda l'autonomia nell'interazione. Mancano, ad esempio, le strategie di esitazione (*well, actually, in fact, um, er*...) e/o le espressioni utilizzate per introdursi in un discorso (*by the way, sorry, let me say*...). Sebbene tali formulazioni possano essere presentate dal docente, suggerire tali strategie nel testo dell'esercizio aiuterebbe gli allievi a elaborare autonomamente più frasi improvvisate piuttosto che ripetere meccanicamente espressioni apprese e terminare le piccole conversazioni in brevi scambi interazionali.

5.4. La funzione "riferire"

Il seguente esercizio invita lo studente a riferire informazioni apprese in un precedente esercizio presumibilmente di *listening*.

21. NOW PREPARE A SHORT TALK ABOUT THE LIMELIGHT THEATRE SCHOOL BASED ON THE INFORMATION FROM EXERCISE 20. START LIKE THIS:
THE LIMELIGHT THEATRE SCHOOL IS OVER... YEARS OLD. THERE ARE... TEACHERS IN THE SCHOOL...

Cosa può fare l'insegnante in questo caso per rendere più coinvolgente l'esercizio? Si potrebbe pensare di arricchire la consegna indicando il tempo limite. Inoltre si potrebbe ricorrere a un'accurata divisione dei compiti. Ad esempio, due allievi per volta provano a improvvisare lo *short talk* e il resto della classe suddivisa in diversi gruppi potrebbe prendere nota di:
- ricchezza del contenuto;
- correttezza morfosintattica;
- aspetti prosodici della lingua (pronuncia, intonazione ecc).

Attività di questo tipo sarebbero di aiuto per il docente sia per rendere gli esercizi di parlato meno traumatici sia per monitorare e valutare con più oggettività le abilità del parlato, troppo spesso trascurate in fase di valutazione. Occorre precisare che il compito della classe non è annotare gli errori ma seguire le dinamiche e aiutare il docente a individuare le difficoltà che incontrano gli allievi nell'improvvisare dialoghi.

6. Conclusioni

Questo contributo ha offerto un'analisi di diversi manuali di lingua straniera adottati nel biennio della scuola secondaria di secondo grado per i livelli A1-A2 relativamente alle tipologie di esercizi previsti per l'abilità del parlato. Attraverso questa analisi è risultato evidente che l'input offerto dai testi adottati nelle scuole non sempre è di aiuto all'insegnante per veicolare quelle strategie tipiche del parlato utilizzato durante l'interazione verbale naturale.

Inoltre, anche se i testi offrono una varietà di esercizi confezionati secondo una corretta progressione di apprendimento della lingua, spesso risultano stereotipati e tendenti a un apprendimento meccanico delle funzioni linguistiche relative al parlato. Gli argomenti rilevanti di questa analisi rimarcano la necessità di una presa di coscienza da parte degli insegnanti di lingua di integrare o rielaborare gli esercizi offerti dai manuali adottati per renderli più accessibili ai bisogni degli apprendenti e di una maggiore attenzione al materiale autentico che dovrebbe trovare più spazio nei libri di testo.

I risultati raggiunti in questa fase di analisi non sono da considerarsi esaustivi. Si punta a una sperimentazione attiva nelle scuole attraverso la somministrazione di un questionario rivolto ai docenti di lingua inglese nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, la somministrazione di un questionario rivolto agli allievi, la somministrazione di alcuni esercizi offerti dai testi ma integrati e/o rivisti alla luce degli accorgimenti tratti in questo contributo e, per finire, si punta a una interpretazione dei nuovi dati.

Bibliografia

– AA.VV. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, La Nuova Italia, Firenze.
– BALBONI P.E. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
– BETTONI C. (2002), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari.
– BRIGHETTI P., MINUZ F. (2001), *Abilità del parlato*, Libreriauniversitaria,Torino.
– CAPRANICO S. (1997), *Role playing, manuale a uso di formatori e insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano.
– EVANGELSITI P., ARGONDIZZO C. (2002), *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere*, Rubbettino, Catanzaro.
– FELE G., PAOLETTI I. (2003), *L'interazione in classe*, il Mulino, Bologna.
– GIUSTI E., ORNELLI C. (1999), *Role play: teoria e pratica nella clinica e nella formazione*, Sovera Multimedia, Roma.
– LEE J.F., VAN PATTEN B. (2003), *Making Communicative Language Teaching Happen*, The McGraw-Hill, New York.
– LONGO D. (2013), *Using Movie Trailers To Improve Oral Skills of Primary School Pupils With a Role Play Approach*, in Conference Proceedings, ICT for Language Learning, Libreriauniversitaria, Torino.
– MARGOTTI P. (2004), *Comunicare in una lingua straniera*, Carocci, Roma.
– PIAZZA R. (1995), *Dietro il parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
– TESSARO F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Armando, Roma.
– WOODWARD T., UR P. (2001), *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

CAMBRIDGE

LOESCHER EDITORE – È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

INTERACT

***Interact** gives students maximum support to get them speaking and interacting in real contemporary English from day one.*

INSPIRE CONFIDENT COMMUNICATION

- *Interaction* sections prepare students for using English in real-life situations
- Classroom language page keeps useful phrases for speaking activities to hand
- *Correct it!* and *Check it out!* sections expose students to real international English from the Cambridge English Corpus, drawing attention to language areas that can cause difficulty
- Fun and challenging pronunciation activities to practice sounds in context

www.loescher.it/inenglish

CAMBRIDGE

CEFR A1/B2

Be sure with SURE

The brand new course for Secondary Schools

NEW

SURE is a **3-level course book** for today's digitally native and globally aware students.

SURE integrates a range of different **print and digital media**.

SURE CLOUD on e·ZONE

- **Cloud Book**
  The interactive version of your Student's Book & Workbook with all audios and video stories at the click of the mouse or touch of the screen.
- **Online Training**
  Resources and interactive activities for single student access.
- **Cyber Homework**
  Interactive activities assigned by the teacher within a virtual classroom, with automatic feedback.

- **Accuracy & fluency focus**
- **Communication videos**
- **Cloud Book on e·ZONE**

distribuito da:
Loescher Editore
Via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino
Tel. +39.011.56.54.111 - Fax +39.011.56.54.200

HELBLING LANGUAGES

Via Grandi, 10
60027 Osimo - Ancona
Tel. +39.071.71.08.258 - Fax +39.071.72.01.797
info@helblinglanguages.com

communication made easy

www.helblinglanguages.com

Reflections on the *Youth In Action Project*: "Who Cares About Our Democratic Rights"

Marisa Di Silvestre

Istituto statale d'istruzione superiore Vincenzo Moretti, Roseto degli Abruzzi (TE)

Conoscere i propri diritti, agire, proporre ed essere cittadini attivi sono gli obiettivi prioritari del progetto realizzato dagli studenti di tre scuole superiori: King David High School, Kungsgardsgymnasiet, Istituto d'istruzione superiore Vincenzo Moretti, in altrettanti paesi europei – Inghilterra, Svezia e Italia. Un film che documenta quasi tre anni di collaborazione e uno spot per l'Anno Internazionale dell'Acqua avvalorano questa esperienza indimenticabile.

"Who cares about the democratic rights of young people?" The answer that comes to mind immediately is "Nobody!", which is what the students at the Istituto Moretti spontaneously replied when faced with this question.
In this historical period, Europe seems to have destroyed the hopes of millions of young people whose future is at risk, devoured by the eurocrisis. They perceive the growing difficulties in entering the workforce, their rights seem to be less important and they feel betrayed by the generations of the past... The situation is rather gloomy.
Will the Euro collapse? Will our young people ever find a job and live with dignity? Can we still guarantee the rights and values that our ancestors have fought for and that we have been able to benefit from?
In Italy the economic prosperity that characterized the lives of its citizens in the past decades has made way to disparity among families, a worsening of the welfare system, an increase in taxation, widespread unemployment, topped off by daily revelations of corruption among politicians. Every day we are bombarded by negative and confusing information from the media.
Many of our young people are frustrated and disoriented and have a dark, negative outlook on their future without really understanding their past or what is happening in other countries near them.
But young people must be aware of their rights, be active and have a positive outlook towards the present and future.

With *Who Cares About our Democratic Rights? A Project to Enable Young People from three European Countries to Explore their Role as Active European Citizens* we have tried to help our students to obtain a greater insight into their past and present, and to focus on setting the basis for a better future.
Thanks to this project we have been given the opportunity to bring together students from different countries to discuss issues and proposals of vital importance for the future of our continent.
We adopted a diachronic and synchronic approach. Looking back to our past to discover the evolution and development of democratic rights in each country and comparing, through direct experience, the different ways of enforcing democracy in Roseto degli Abruzzi, Norrkoping and Liverpool today.

This **Youth in Action Project** took off on February 1st, 2011. It has involved about 100 students and 20 teachers from:

- "The Liverpool Schools Parliament", King David (Jewish) High School, Valley Community Youth Theatre – Liverpool;
- The Kungsgardsgymnasiet – Norrkoping (Sweden);
- The Istituto statale d'istruzione superiore Vincenzo Moretti – Roseto degli Abruzzi (TE) Italy
- The cultural association Cerchi Concentrici Promotor – Roseto degli Abruzzi.
- These two years have been extremely intense, both in terms of activities, discoveries, outcomes, but also emotionally and in the development of strong friendships among the participants.

The most significant moments that come to mind are the following:

a. **Strasbourg: The European Parliament.** The participants had the opportunity to be part of *Euroscola Day* and share ideas with 500 other young people from the EU. Our students even met a

group from an Italian school in Calabria and interviewed them. They also learned that they can apply for a job in the European Court of Human Rights, how important it is to study and learn different languages, how cases are handled. There was a case regarding Italy which was going to be discussed the week after our visit. So our students were quite interested in understanding the procedure.

b. **Geneva: The United Nations.** This unique experience enabled the young people to access information, through a series of lectures, debates and visits to the various departments, on how the UN functions and how human rights are defended in other continents. The filming, discussions and meals together created a really warm relationship between the members of the mixed-nation group.

c. **Norrkoping: Sweden.** Our students were fascinated with the discovery of all the rights young people have in Sweden (free school meals, free entrance to museums, monthly grants to students). In Italy the situation is slightly different and on their return from Norrkoping the students discussed this with their peers and produced a video on how democratic rights of young people have evolved in our country.

d. **Roseto: Italy**. A severe snowstorm led to the closing of all schools in our region for the two weeks preceding the visit of our English and Swedish friends. This caused many problems in the organization of all the activities and in maintaining contacts with the students. However, thanks to the Internet and a great deal of patience and help from the host families, we managed to welcome our foreign friends. Some of the activities could not be implemented due to the bad road conditions but we managed to share our roots and the origins of our regional culture in the Museum of the People of Abruzzo. We spent a day in Rome and visited all the important landmarks which helped us to understand how our civilization has evolved in history; we met our mayor and City councillors to discuss how Roseto is governed and the students asked questions on democratic rights. The local Europe Direct Office prepared games and activities to help us better our knowledge of the European Union. In the organization of the visit we made sure that the Jewish Sabbath was observed on Friday afternoon and Saturday. This experience enabled the Italian students (mostly Catholics) to learn about the Jewish faith directly from their King David High School friends.

e. **Liverpool: UK**. The visit to Liverpool enabled us to perfectly sum up the entire project. Our students (and teachers) were so impressed with the beautiful school and how the students participate actively in the decision-making process. It was such a positive example that they brought back to Roseto and discussed with their classmates. The day spent in Port Sunlight, a model village built in the 1800s by the industrialist Lever, revealed how workers were respected and how important it is to defend the rights of all people. The right to a clean environment and clean water is essential and the visit to Sandon Dock illustrated what is done in Liverpool to achieve this. The skits on famous people who contributed to the rights of young people were a precious moment for the students. We learned about the right to education (Montessori), Kitty Wilkinson (the Saint of the Slums) and Swedish nightingale, Jenny Lind. There were so many intriguing activities and special moments.

f. The students were hosted in families in all three countries and this really enabled them to grasp how different yet how similar our ways of life are. They ate together as a group and discovered the various cuisines. They learned how to understand each other, despite the fact that the Italian students do not speak English as well as the others. They shared responsibilities. They took turns filming the various activities. They enjoyed working together and sharing ideas, making decisions. They are still in contact through Facebook.

g. The students documented all the activities with hours and hours of filming and finally, after months of editing, a one-hour film entitled *Who Cares About Our Democratic Rights* is ready and was premiered in Liverpool on September 12th, 2013. The film was premiered in Roseto in November and distributed to the local schools, the Europe Direct Office, the Associated UNESCO Schools' Office in Italy.

So what are our final reflections on this intriguing project?
Is there an answer to such a complex question? Yes, we do care about the rights of young people! Despite the many mistakes that have been made by our generation and by the previous ones, Europe has come a long way in guaranteeing rights to its citizens. Our young people recognize this but they simply ask for the chance to have a greater say in issues that regard their future. They have a lot to offer. It is up to us to decide how much they matter!

BLEM

BAMBINI
LINGUE
EUROPA
MONDO

a cura di
Maria Cecilia Luise

DOSSIER
2 7

BLE diventa BLEM

Con il nuovo anno il fascicolo BLE: Bambini, Lingue, Europa, voluto da Giovanni Freddi per creare all'interno di SeLM *uno spazio dedicato ai bambini e le lingue, diventa BLEM: Bambini e Lingue dell'Europa e del Mondo.*

Non è solo un "ampliamento" del nome, ma è soprattutto un allargamento degli argomenti trattati nel fascicolo; la sua caratterizzazione principale resta la didattica delle lingue per i bambini dalla primissima infanzia fino alla pubertà, ma oltre alle lingue straniere vogliamo dare spazio anche alle altre lingue che i bambini incontrano o portano nella scuola, innanzitutto l'italiano che è una lingua seconda per i bambini stranieri non italofoni, ma anche le lingue etniche, le lingue materne degli immigrati. Vogliamo quindi aprirci a tutte le lingue che abitano le nostre aule e le nostre scuole, che vivono accanto all'italiano degli italiani e all'ormai onnipresente inglese lingua franca: abbiamo già iniziato a farlo, in maniera "non ufficiale" nello scorso numero di BLE, dando spazio alla presentazione di Dar, il Laboratorio di Didattica dell'Arabo in Ricerca. Non possiamo però compiere questo ampliamento degli argomenti del fascicolo da soli: abbiamo come sempre bisogno del contributo delle scuole, degli insegnanti, degli studenti, di coloro che vivono il contatto con i bambini e il mondo di lingue che parlano, conoscono, imparano. Segnalateci quindi esperienze, progetti, realtà scolastiche ed educative plurilingui, metteteci a conoscenza di studi e riflessioni in merito, condividete il vostro lavoro con noi ma sopratutto con la comunità dei lettori di SeLM *e di BLEM.*

In questo numero presentiamo un contributo di Carlos Melero che ci guida nella scelta di app *per tablet utilizzabili dagli insegnanti e dagli studenti di lingue molto giovani, dandoci sia criteri generali di scelta, sia consigli pratici su quello che in questo momento è disponibile sul mercato, o meglio, negli* store, *e la recensione di un volume pubblicato recentemente nel quale si delineano i principali aspetti per la costruzione di un sillabo per insegnanti di inglese nella scuola primaria italiana.*

Spunti per la scelta di *app* per tablet

Carlos Melero
Università Ca' Foscari Venezia

1. La situazione attuale

Attualmente, per quanto riguarda i dispositivi tablet, ci sono due sistemi operativi (SO) principali: Android e iOS. Ci sarebbero anche Windows 8, Ubuntu Touch (da pochissimo tempo nel mercato) e BlackBerry, ma questi ultimi hanno una quota di mercato molto ridotta (Windows 8 sta acquistando quota poco a poco, ma è ancora bassa). Secondo IDC[1] nel primo trimestre del 2013, Android e iOS avevano il 96,1% della quota di mercato, lasciando il 3,9% a tutti gli altri sistemi operativi. Per questa ragione – e per questioni di spazio e chiarezza – nel presente contributo si parlerà soltanto dei due SO più diffusi (con sporadiche menzioni ad altri).

2. Classificazione delle *app*

I parametri per scegliere un'*app* dipendono dal tipo di *app* che si vuole scegliere: i parametri per un'*app* per l'e-mail non saranno gli stessi di quelli per una per il ritocco fotografico. Questo non vuol dire che non ci siano una serie di parametri comuni a tutte le *app*. Proprio per questa ragione, proponiamo qui una classificazione dei tipi di *app* in base alla loro finalità principale (una classificazione utile alla glottodidattica[2]) in modo da poter poi indicare una serie di parametri generali o comuni, e una serie di parametri per categoria di *app*.

a. Gestione dell'informazione

È una tipologia di *app* che organizza molti tipi d'informazione, da programmi per la gestione della posta elettronica

1 http://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=prUS24093213.

2 Essendo il nostro obbiettivo la classificazione delle *app* per la glottodidattica, verranno scartate a priori alcune tipologie che, a nostro avviso, non rientrano tra quelle che potrebbero essere usate in aula di LS, come, ad esempio, quelle chiamate *Enterprise Software* o *app* create *ad hoc*.

a programmi per amministrare eventi e tempo (come i calendari, ad esempio) a programmi per l'organizzazione di dati (database personali o agende) o documenti (come *Evernote*, ad esempio). Per questa ragione sono state fatte tre sottocategorie, vale a dire: a) tempo, b) informazione in generale e c) dati e/o documenti.

b. Accesso ai contenuti

Rientrerebbero sotto questa categoria tutte le *app* che servono a leggere o accedere a dei contenuti già pronti come, ad esempio, un navigatore web o un lettore multimediale. Anche qui si individuano due sottocategorie: a) navigatori web (come, ad esempio, *Chrome*, *FireFox* o *Safari*) e b) lettori multimediali, dove includiamo i lettori di file musicali o video, ma anche le *app* che servono ad accedere a dei file ma che non ne permettono la modifica (oppure solo piccolissime modifiche) come, ad esempio, lettori di file pdf o di eBook.

c. *App* educative

Sotto questa categoria verranno incluse le *app* pensate per la didattica, siano queste di corsi o similari, siano queste per la gestione dell'aula (quindi per il docente) o delle lezioni (quindi per gli studenti). Un esempio di corsi potrebbe essere *Duolingo*, mentre per la gestione dell'aula possiamo trovare *app* del tipo *iStudiez* e per la gestione delle lezioni *iTeacherBook*. Una terza sottocategoria sarebbe il *Reference Software*, vale a dire *app* di dizionari, guide di conversazione, enciclopedie e simili. Inoltre, anche *app* di traduzione automatica o eBook di grammatica od opere di consultazione rientrerebbero dentro questa sottocategoria.

d. *App* per la creazione di file multimedia

Per file multimedia intendiamo file con contenuti presentati sotto diversi formati (testo, immagine, video, audio), siano questi locali o sul web. Quindi possiamo individuare cinque sottocategorie che corrispondono ad *app* per la creazione di:

- testo: molte *app* mirate alla creazione di testi hanno la possibilità di inserire file d'immagini, video, audio o altro. Due esempi potrebbero essere *Pages* o *Kingsoft Office*;
- immagini: si tratterebbe delle *app* pensate per il ritocco di fotografie (e molto spesso anche per lo scatto) delle quali esistono moltissimi esempi (*iPhotoo* e *Adobe Photoshop* sono solo due);
- video: include le *app* pensate per la registrazione e il montaggio di video come, ad esempio *iMovie* o *Magisto*;
- audio: in sintonia con le precedenti, sarebbero le *app* pensate per la registrazione e l'edizione dell'audio. Due esempi potrebbero essere *Android Audio Editor* o *Hokusai Audio Editor*;
- web: includiamo qui le *app* pensate per la creazione di contenuti web come, ad esempio, le app di *Wordpress* o *Blogger*.

e. *App* di intrattenimento

Questa macrocategoria include le *app* disegnate per lo svago o il gioco ma che possono essere sfruttate per la glottodidattica. Si possono individuare tre sottocategorie:

- giochi: rientrano in questa categoria le *app* di giochi di diverso tipo come, ad esempio, *l'impiccato* o giochi di oggetti nascosti (con l'interfaccia in LS);
- sociale: sono le *app* delle reti sociali come *Facebook*, *Google+*, *Twitter* o altre;
- eBook e similari: dove s'includono gli *ebook*, *ibook* e similari (incluse *app* di riviste) che vengono usati con uno scopo glottodidattico.

Quindi, riassumendo, possiamo classificare le *app* nell'ambito della glottodidassi in queste categorie (v. TAB. 1):

TABELLA 1 – CLASSIFICAZIONE DELLE *APP* (PER LA GLOTTODIDASSI)

	Sottocategorie
Gestione dell'informazione	Tempo
	Informazione
	Dati e/o documenti
Accesso ai contenuti	Navigatori web
	Lettori multimediali
Educative	Gestione dell'aula
	Corsi o similari
	Reference software
Creazione multimedia	Testo
	Immagini
	Video
	Audio
	Web
Intrattenimento	Giochi
	Sociale
	eBook e similari

Inoltre, bisogna tener conto che le *app* sono installate sul dispositivo, ma esistono anche le *web app*, vale a dire software che sono un vero e proprio server web, al quale possiamo accedere tramite il nostro navigatore; alcuni esempi sono l'editore video di *YouTube, Google Apps* o *Microsoft Office 365*.
D'altro canto, anche l'uso che l'utente fa delle *app* è un fatto importante e potrebbe permetterci di fare ulteriori classifiche: *app* di consumo (per leggere gli eBook), di produzione (per scrivere testo), *prosumer* (dall'ibrido inglese dei termini *consumer* e *producer*, vale a dire per creare e consumare, ad esempio un'*app* per gestire la mail) e, in ultimo, per la gestione o archivio dati (ad esempio, *app* per la gestione del *Cloud Storage* come *DropBox*, *Box* o simili).

3. Parametri per la scelta delle *app* (v. TAB. 2)

a. Generali

A causa dell'eterogeneità del software, si è deciso di individuare dei parametri comuni a tutte le tipologie di *app* e una serie di parametri da applicare a ogni sottotipologia.
I parametri generali sono:

- **accessibilità**: qualsiasi tipo di software dovrebbe garantire l'accessibilità al contenuto e all'informazione. Questo parametro avrà un'importanza minore nel caso di un software che venga usato esclusivamente dal docente (sempre che il docente non abbia difficoltà specifiche) come, ad esempio, quello per la gestione della classe;
- **interfaccia utente**: l'interfaccia utente (o GUI) dovrebbe essere il più pulita possibile oltre che avere un aspetto gradevole, in modo che l'esperienza dell'utente sia il più possibile positiva e che non ci sia un numero tale di menù e icone che possano essere difficili da trovare o che possano creare confusione. Inoltre, sarebbe auspicabile che l'interfaccia utente del software fosse, quando possibile, configurabile dall'utente, in modo che possa adeguarsi al meglio alle sue necessità. Si dovrà anche tenere conto della chiarezza delle voci dei menù (che il nome della funzione sia comprensibile dall'utente medio) e della chiarezza dell'icona (che l'utente medio comprenda la funzione dell'icona immediatamente);
- **curva d'apprendimento**: si darà precedenza a un software che abbia una curva d'apprendimento alta, vale a dire che sia semplice da usare e che non richieda molte ore di pratica per imparare a usarlo. Questo, di solito, vuol dire rinunciare a delle funzioni del software: un software professionale per il ritocco fotografico avrà sempre una curva d'apprendimento più bassa di una semplice *app* per dispositivi mobili, dove la curva d'apprendimento sarà decisamente più alta. Sarà quindi necessario capire quali sono le funzioni di cui si ha bisogno per poi cercare il software con la curva d'apprendimento più alta che sia in grado di realizzarle;
- **continuità e sicurezza**: è importantissimo che il produttore del software possa garantire (in modo diretto o indiretto) la continuità del software, oltre ad essere un software che venga aggiornato con regolarità sia per migliorare il software (eliminare *bugs*), sia per assicurare la compatibilità con il sistema operativo (dovuto ad aggiornamenti di quest'ultimo), o per aggiungere nuove funzionalità.

b. Gestione dell'informazione

Oltre ai parametri generali, si individuano come parametri per la scelta di questa tipologia di *app* la loro capacità di sincronizzarsi con la nuvola[3] in modo di avere accesso all'informazione da tutti i dispositivi. Inoltre, dovrebbero avere sistemi di notifiche, in modo che gli eventi o le modifiche dei file siano comunicati nei dispositivi collegati.
Sarà importante che questi software siano *cross-platform* o che ci siano versioni per diversi SO, in modo tale che anche da dispostivi diversi si possa accedere ai dati e/o documenti.
Per ultimo, si indica la capacità di questi software di condividere o collaborare con altri utenti, funzione che permetterà lo scambio e il lavoro in gruppo.

c. Accesso ai contenuti

Il parametro principale per la scelta di questa tipologia di *app* (oltre a quelli generali) sarà la capacità di leggere la maggior quantità di tipologia di file, protocolli o linguaggi.

d. Educative

È qui necessario distinguere tra il software per la gestione dell'aula, che verrà usato soltanto dal docente, e le altre due categorie (corsi e similari e *reference software*). destinate sia ai docenti sia agli studenti (questi in modo principale).
Per quanto riguarda il software per la gestione dell'aula, i parametri saranno la flessibilità e la capacità di adattamento del software alla realtà dell'aula e,

3 Su cosa sia la nuvola e cosa offre alla glottodidattica, si rimanda a un nostro articolo su *SeLM* dell'anno 2012, n. 1-3, pp. 41-46.

come conseguenza, un'elevata capacità di configurazione e personalizzazione.
Per quanto riguarda i corsi e similari e il *reference software*, i parametri (oltre a quelli strettamente glottodidattici) saranno la loro adattabilità al livello linguistico dello studente, la capacità di includere materiale multimedia e la capacità d'interagire con lo studente. Come in alcune tipologie precedenti, la loro capacità di sincronizzare i dati attraverso la nuvola e l'essere *cross-platform* (o avere versioni per diversi sistemi operativi) saranno ulteriori parametri da tener in considerazione (anche se non decisivi).

e. Creazione multimedia

Oltre ai parametri generali – e in questo caso la curva d'apprendimento e la semplicità d'uso acquisiscono un valore fondamentale – si possono individuare due parametri: il primo sarà la capacità di creare file compatibili con gli standard e il secondo sarà la condivisione e collaborazione.

f. Intrattenimento

Oltre ai parametri generali, questa tipologia di software non presenta parametri particolari.

g. Ulteriori parametri

Come si può osservare, i parametri indicati sono qualitativi e non quantitativi. Forse molti sentono la mancanza di un parametro quantitativo: il prezzo delle *app*. Non è stato inserito tra i parametri per tre motivi principali:

1. congruenza interna: essendo una serie di parametri qualitativi, l'inserimento di un parametro quantitativo si è ritenuto poco congruente;
2. variabilità: il prezzo viene fissato dallo sviluppatore, ci sono offerte e, nel mondo delle *app*, è abituale che queste vengano offerte in modo gratuito per periodi di tempo limitati. Inoltre, il prezzo medio di un'*app* è davvero molto basso (di solito meno di 1 €), quindi non è un fattore che possa squilibrare la bilancia;
3. priorità: abbiamo dato totale priorità alla glottodidassi, pur tenendo bene in conto l'aspetto economico, ma non al contrario.

Questo non vuol dire che il parametro economico non possa essere un fattore decisivo nel caso di avere davanti una scelta tra due o più *app* molto simili.

TABELLA 2 – PARAMETRI PER LA SCELTA IN BASE ALLA CLASSIFICAZIONE DELLE *APP*

	Sottocategorie	Parametri generali	Parametri per categoria
Gestione dell'informazione	Tempo	Accessibilità Interfaccia utente Curva d'apprendimento Continuità e sicurezza	*Cloud* Notifiche *Cross-platform* Condivisione Collaborazione
	Informazione		
	Dati e/o documenti		
Accesso ai contenuti	Navigatori web		Formato dei file
	Lettori multimediali		
Educative	Gestione dell'aula		Configurazione
	Corsi o similari		Adattabilità Multimedia Interazione
	Reference software		
Creazione multimedia	Testo		File standard Condivisione Collaborazione
	Immagini		
	Video		
	Audio		
	Web		
Intrattenimento	Giochi		
	Sociale		
	eBook e similari		

4. Alcuni esempi di *app*

Dedichiamo una sezione apposita alla scelta di alcune *app*, in primo luogo perché il loro ecosistema è in continua evoluzione e sempre nuove *app* appaiono negli *store*, motivo per il quale una lista diventa obsoleta con molta velocità. In secondo luogo, perché i parametri – a nostro avviso – sono applicabili a tutte le età, quindi era più congruente presentare i parametri in modo separato. In questo caso, indicheremo alcuni esempi di *app* per bambini fino alla scuola media.

Cominciamo con alcuni esempi di *app* per la gestione dell'informazione:

- **Tempo**: rivolta ai bambini più grandi, per le loro necessità potrebbero essere più che sufficienti da una parte *iCal* (per iOS, OSX e web) o il calendario di Google (*cross-platform*). Sarà utile avere un calendario comune alla classe, dove inserire verifiche, gite, e quant'altro. Inoltre, si potrebbe configurare un calendario specifico per gli studenti che hanno bisogno di un'attenzione personalizzata. Sarebbe anche possibile creare un calendario condiviso con i genitori o comune a tutta la scuola. Due *app* che permettono di gestire il tempo e sono create *ad hoc* per la classe sono *iStudiez* (iOS e OSX) e *My Class Schedule* (Android).
- **Informazione**: riteniamo che, in linea di massima, gli studenti fino alla scuola media non dovrebbero avere bisogno di *app* per la creazione e gestione di database. Per quanto riguarda le agende, quelle che includono i dispositivi sono più che valide. Un'opzione molto interessante che permette di avere i dati sempre condivisi tra utenti (se cambio mail, la *app* aggiorna il mio indirizzo anche nei dispositivi dei miei contatti) è *addappt* (al momento disponibile sono per iOS).
- **Documenti**: un'*app* che è disponibile per tutti i dispositivi è *Evernote*, una sorta di collezione di taccuini sincronizzati dove si possono inserire testi, foto, audio e tanto altro.

App per accesso ai contenuti:

- **Navigatore web**: *Chrome* (per Android, iOS e tutti i SO desktop), *FireFox* (Android e Desktop) o *Safari* (iOS e Desktop) sono opzioni molto consigliabili.
- **Lettori multimediali**: quelli inclusi nei sistemi operativi sono più che sufficienti, ma. nel caso non bastassero, esiste la versione mobile di VLC, capace di leggere quasi tutti i tipi di file (disponibile per iOS e Android).

App educative:

- **Gestione dell'aula**: uno dei difetti più comuni in queste *app* è che sono pensate per il sistema scolastico americano (perché disegnate per quel mercato), ma pur con questo difetto – che può essere molto mitigato se l'*app* ha una buona dose di configurazione e personalizzazione – segnaliamo *iTeacherBook*, la compagna di *iStudiez*, pensata per il docente (disponibile solo per iOS). Da segnalare anche *TeacherKit* (disponibile per iOS e Windows 8 e con il vantaggio di essere gratuita). Per quanto riguarda Android esiste un'*app* molto completa chiamata *Tapucate – Insegnante*. La scelta dipenderà essenzialmente dal fatto se la scuola ha un registro elettronico (quindi bisognerà scegliere l'*app* che lo gestisce) o se non ce l'ha (e quindi si sceglierà un'*app* autonoma).
- **Corsi o similari**: c'è un'enorme quantità di *app* per imparare le lingue straniere, da quelle pensate per nativi che imparano la letto scrittura – ma sfruttabili per le LS – a quelle pensate appositamente per gli studenti di LS. Per l'apprendimento della lettoscrittura, le *app* chiamate *abc* o quelle di *SightWords* potrebbero essere una valida opzione. Alcuni esempi per Android possono essere *My SightWords* (col vantaggio di poter costruire le proprie schede), *Parole per bambini – Inglese* (un modo visuale e uditivo per imparare parole in inglese) solo citarne due; alcuni esempi per iOS possono essere *FirstWords* o *ABC Clouds HD*. Come corsi più strutturati, possiamo segnalare *Duolingo*, *Busuu* o similari, oltre ai corsi creati dalle case editrici come complemento ai manuali o come *app* isolate. La scelta dipenderà dall'obiettivo del docente e dall'età dello studente.
- ***Reference Software***: un esempio di dizionario potrebbe essere quello della Zanichelli *Il grande dizionario di Spagnolo* (bilingue) di Rossend Arqués e Adriana Padoan (disponibile come *app* per iOS e accessibile tramite web da Android).

App di creazione multimedia:

- **Testo**: tra le *app* disponibili nel mondo iOS, la più completa è forse *Pages*, sviluppata dalla Apple e compatibile con i dispositivi mobili, OSX e web, oltre ad essere integrata nel sistema di cloud storage *iCloud* (è anche gratuita per chi compra un dispositivo mobile). Nel mondo Android, tra le più complete segnaliamo *Kingsoft Office*, anche questa gratuita.
- **Immagini**: sono disponibili moltissime *app* di ritocco fotografico (possiamo dire migliaia) e tra queste segnaliamo *Photoshop* (disponibile per iOS e Android) o *iPhoto* (per iOS), entrambe gratuite. Inoltre, per il disegno indichiamo *SketchBook* (per iOS e Android). Entrambe molto complete e pensate per i bambini più grandi. Anche per i più piccoli ci sono *app* molto

simili e adatte alla loro età. Altra *app* molto interessante è *Skitch*, che s'integra – se si vuole – con *Evernote* e permette di aggiungere un disegno a mano o un testo alle immagini scattate, alle mappe o a siti web (disponibile per tutte le piattaforme).

- **Video**: *Magisto* è un'*app* interessante per la creazione di video a partire da una serie di video già registrati; il montaggio è automatico e non richiede nessuna conoscenza specifica. Altra *app* degna di nota è *iMovie* (iOS), molto completa e capace di essere usata da piccoli e grandi (professionisti inclusi).
- **Audio**: per il mondo Android indichiamo *Android Audio Editor*, mentre per iOS segnaliamo *Hokusai Audio Editor*. Per i più piccoli potrebbero bastare le *app* del sistema operativo per la registrazione audio (per risentirsi) o *app* molto semplificate.
- **Web**: per i bambini più grandi, se dovessero voler usare un blog, quasi tutti i principali provider hanno un'*app* dedicata (*WordPress* o *Blogger* sono solo due esempi).

App per l'intrattenimento:

- **Giochi**: moltissimi giochi sono sfruttabili per l'insegnamento delle LS. Bisogna tenere conto che molte *app* permettono di impostare una lingua determinata per il gioco, facendo sì che tutta l'interfaccia possa essere in LS. Altra possibilità è impostare la lingua del dispositivo nella lingua che si sta studiando, in questo modo gran parte delle *app* la useranno e la LS diventerà un mezzo per raggiungere gli obiettivi e non più l'obiettivo (facilitando l'apprendimento implicito). Altre tipologie di giochi sono quelle centrate sulla lingua, come l'impiccato o le catene di parole (ad esempio, *Associa Parole* dell'azienda italiana NeaLogic e disponibile in molte lingue).
- **Sociale**: sono *app* molto conosciute, come *Twitter*, *Facebook* o *Google+* e sulle quali si sta sperimentando a livello didattico. Dentro questa categoria si potrebbero includere anche le *app* di messaggistica e/o video messaggistica, come *Skype* (sull'uso nella glottodidattica Luciana Favaro ha lavorato e ricercato molto). *Google+* ha la possibilità di fare *Hangouts*, ovvero videochiamate con molte opzioni, perfino l'emissione in diretta tramite *YouTube* o le videochiamate di gruppo.
- **eBook e similari**: le principali *app* per lettura degli eBook sono *Kindle*, *iBook* e *Kobo*. Inoltre, per bambini più piccoli ci sono delle *app* che sono una sorta di lettori di eBook: intendiamo *app* del tipo *Playtales* (disponibile per iOS e Android) o *A story before bed* (disponibile per iOS). Quest'ultima è un'*app* che segnaliamo per la possibilità di registrarsi mentre si legge il libro (audio e video) e che può essere usata per aiutare a leggere il bambino, per invogliare la lettura o per l'auto-apprendimento.

5. Conclusioni

Come si può vedere, sono moltissime le *app* (si calcola che negli *store* ce ne siano più di un milione). Questa è una grossa risorsa ma anche una barriera: risorsa perché si trova quasi qualsiasi cosa si cerchi, svantaggio perché è complicato orientarsi e, inoltre, molte *app* sono *morte* (vale a dire non più in sviluppo). Per aiutarsi nella ricerca potete seguire la sezione dedicata a questo scopo nella pagina web del portale ANILS, dove cerchiamo di indicare le novità nel mondo del software in generale (includendo le *app*) e dove, speriamo, poter introdurre nuove funzionalità che possano essere di vostro gradimento. Segnaliamo in conclusione il software gratuito *iBooks Author* (disponibile solo per Mac) che permette di creare in modo semplice e senza conoscenze previe degli iBook (non eBook) interattivi, siano questi pensati per gli studenti, siano questi pensati come contenitori di UDA che il docente crea e proietta in classe. Per approfondimenti: sugli eBook, iBook e *iBooks Author* abbiamo già trattato nel numero 8-9 del 2012 di questa rivista. Inoltre, abbiamo anche proposto nel n. 8-9 del 2011 sempre di *SeLM* un allestimento dell'aula con tablet e abbiamo anche giustificato la scelta di questo dispositivo; al *Cloud* e a che cosa ci possa offrire abbiamo dedicato un articolo dell'anno 2012 (n. 1-3).

Recensione del libro *An English Language Syllabus for Italian Primary School Teachers* (Aracne, Roma, 2012) di Barbara Dawes

Maria Cecilia Luise

Il lavoro della Dawes è collegato al progetto del Miur di formazione linguistica e metodologica in lingua inglese per i docenti di scuola primaria, progetto che il Ministero ha lanciato ormai nove anni fa e che ha continuato a formare docenti in servizio nella scuola primaria affinché possano insegnare anche lingua straniera nelle loro classi.
La sfida principale del progetto era delineare un programma di formazione che potesse rispondere ai bisogni linguistici di docenti che dovevano raggiungere il livello B1 del QCE e, nello stesso tempo, ai bisogni comunicativi ma anche più generalmente formativi dei bambini di scuola primaria. In questo contesto, il saggio si propone di delineare un sillabo linguistico per insegnanti di inglese nella scuola primaria italiana: nelle prime tre parti viene fornito un quadro generale dell'apprendimento precoce e dell'insegnamento delle lingue ai bambini, con un'attenzione anche alla politica linguistica europea e alle indicazioni legislative italiane, per poi passare a esaminare il profilo linguistico e formativo degli apprendenti in oggetto, che viene infine collegato ai contenuti di un sillabo linguistico per il futuro insegnante. L'ultima parte del volume propone uno studio di caso: a partire dall'analisi del parlato di un'insegnante madrelingua in una scuola internazionale vengono delineate alcune utili caratteristiche della lingua straniera che l'insegnante di inglese deve dominare, in particolare se intende utilizzare con i bambini la metodologia CLIL.
Dalla lettura della prima parte risulta evidente una riflessione di fondo fondamentale: un inizio precoce di studio delle lingue straniere non è una condizione sufficiente al raggiungimento della padronanza in LS: solo se si predispone un corretto ambiente educativo un inizio precoce porterà significativi benefici. In questo contesto, la formazione dei docenti diviene uno dei più importanti fattori per il successo di programmi di insegnamento delle lingue ai bambini.
In particolare, per l'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria italiana affidato a insegnanti specializzati *the use of the class teacher together with the adoption of an integrated approach to primary languages have an important precondition: the teacher's skill and competence... if the teacher is a competent speaker then the embedding and integration approach works.*
Nella seconda parte l'attenzione si sposta all'analisi dei bisogni dell'apprendente e dell'ambiente di apprendimento: la definizione degli obiettivi generali di un curricolo di lingua straniera nella scuola primaria fa da base per poter delineare i componenti di un sillabo di inglese per l'insegnante in questo grado di istruzione.
Elementi quali la preminenza della dimensione orale, l'importanza della fissazione degli abiti fonetici, lo stretto collegamento tra lingua e competenze culturali e interculturali, i vantaggi di un approccio grammaticale di tipo *focus on form* piuttosto che tradizionale, il ruolo dominante della componente lessicale e, infine, il valore della promozione di competenze matetiche accanto a quelle comunicative, sono tutti aspetti che vengono collegati al profilo linguistico che dovrebbe avere un insegnante di inglese nella scuola primaria italiana, nella cui formazione i contenuti linguistici vanno inclusi in contenuti metodologici e pedagogici.
Della terza parte, dedicata a delineare il sillabo, sottolineiamo qui soltanto due argomenti tra i molti trattati, relativi allo *storytelling* e ai collegamenti interdisciplinari e il CLIL (con un'esemplificazione di storia e inglese), analizzati in funzione della lingua che l'insegnante deve conoscere per poter applicare queste metodologie tanto importanti con bambini nella scuola primaria. Ci sembrano importanti perché riteniamo che riflessioni e analisi metodologiche e linguistiche come queste possano costituire non solo la base per la costruzione di sillabi per la formazione dei docenti, ma soprattutto che possano interessare tutti coloro che insegnano inglese nella scuola primaria ed essere utilizzate come strumento per l'autovalutazione, come spunto per riflettere sulle proprie competenze in funzione dei bisogni formativi, linguistici, metodologici dei bambini.
Proprio in questa prospettiva riteniamo che il volume possa essere una lettura significativa sia per gli insegnanti di inglese a bambini, sia per coloro che sono intenzionati a fare o stanno facendo un percorso formativo in merito, come per esempio gli studenti di Scienze della formazione primaria: non basta conoscere l'inglese, così come non basta conoscere i bambini, ma, per essere insegnanti di lingua straniera nella scuola primaria, bisogna sviluppare e saper integrare coerentemente entrambe le competenze.

SPAZIO ITALIA

Corso di italiano per stranieri

di Maria Gloria Tommasini e Mimma Flavia Diaco

Un approccio pragmatico, facile e incoraggiante, per comunicare da subito e imparare divertendosi. Un corso di italiano per stranieri giovani adulti, finalizzato all'acquisizione della **competenza comunicativa**, per interagire in **contesti diversi**.

Il corso è disponibile nelle versioni con e senza DVD LIM per lo studente, ed è acquistabile anche in versione solo digitale.

Il portale:
www.loescher.it/italianoperstranieri

Per iscriversi alla newsletter:
www.loescher.it/newsletter

Facebook e Twitter:
www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri
https://twitter.com/Loescher_itaL2

Per un insegnamento dell'italiano L2 in contesto scolastico ad apprendenti già inseriti nella realtà italiana

Salvatore Cavaliere
Università di Banja Luka

1. Introduzione: lo studente straniero tra BICS e CALP

La situazione linguistica di uno studente straniero che vive in Italia già da alcuni mesi è molto diversa da quella di un apprendente non-italofono appena giunto nel nostro paese. A differenza di quest'ultimo, infatti, chi ha già superato il primo impatto con la realtà italiana:

a. dovrebbe già avere una certa conoscenza della cultura e delle regole sociali del nuovo mondo in cui viene a trovarsi, soprattutto di quello scolastico, che presenta delle caratteristiche spesso diverse da quelle della scuola del paese di provenienza, in termini soprattutto di orari scolastici, nomi delle materie, alternanza dei professori, organizzazione e ritmi della giornata scolastica, modalità di lavoro in classe e a casa, strumenti di valutazione delle conoscenze;
b. dovrebbe avere già acquisito, almeno in parte, la lingua per la comunicazione di base (BICS), che consente di comprendere, esprimersi e interagire nelle situazioni della vita quotidiana.

Questa lingua:

- risente fortemente delle varietà di italiano con le quali lo studente straniero viene a contatto negli ambienti extrascolastici che frequenta. Si tratta di varietà non necessariamente corrette dal punto di vista linguistico, che possono presentare delle interferenze dialettali e che, proprio in quanto acquisite fuori dalla scuola, sono difficilmente controllabili dai professori;
- è molto diversa dalla lingua per lo studio (CALP), quella cioè che consente di svolgere i compiti scolastici (ad esempio, prendere appunti, riassumere, comprendere e produrre testi, astrarre ecc.) e alla quale gli studenti residenti in Italia già da alcuni mesi, senza tralasciare il processo di acquisizione del BICS, dovrebbero essere gradatamente introdotti. A conferma dell'abisso esistente tra l'italiano di base e l'italiano per lo studio possiamo richiamare i molti casi di studenti che, pur interagendo senza problemi in L2, non sono in grado di utilizzare la lingua seconda per svolgere dei compiti cognitivi complessi. Nonostante ciò, molti docenti considerano gli allievi che hanno acquisito solamente la lingua per la comunicazione di base in grado di portare avanti con successo le attività scolastiche che richiedono competenze CALP.

Il problema dello sviluppo del CALP è strettamente connesso alla lingua che abitualmente si incontra nei libri di testo e che i docenti utilizzano durante le loro lezioni: una lingua che risulta spesso troppo complessa persino per gli stessi allievi italofoni. La scuola italiana dovrebbe dunque predisporre contesti, metodologie e pratiche didattiche facilitanti che:

a. da una parte consentano di accogliere, verificare e correggere la lingua acquisita in contesti extrascolastici e di integrarla con una lingua scelta e programmata dal docente, sia nella quantità e nel tipo di stimolo fornito, sia nell'ordine di presentazione delle strutture morfosintattiche e del lessico. L'obiettivo è quello di portare avanti il processo di sviluppo interlinguistico dell'italiano di base passando da un input misto a un input integrato, nel quale cioè le diverse nozioni linguistiche e le modalità d'apprendimento non si giustappongano, rischiando di entrare anche in contraddizione (come avviene nell'input misto), ma si uniscano coerentemente e si rafforzino vicendevolmente;
b. dall'altra permettano agli studenti che hanno già acquisito, almeno in parte, il BICS, di sviluppare l'italiano per lo studio.

2. La facilitazione

Nella scuola italiana troppo spesso gli insegnanti danno per scontate le competenze linguistico-comunicative e cognitive degli allievi stranieri, ritenuti in grado di poter svolgere i medesimi compiti e lavorare sugli stessi materiali didattici dagli studenti italiani. Questa errata convinzione si fonda spesso sull'idea che chi ha acquisito, almeno in parte, la lingua per la comunicazione di base sia in grado di svolgere con successo dei compiti scolastici che richiedono invece lo sviluppo del CALP.
Per consentire agli studenti stranieri di imparare sia i contenuti disciplinari sia la lingua per lo studio, sono invece necessarie delle metodologie e delle pratiche didattiche che permettano loro di svolgere compiti non eccessivamente complessi (e dunque non demotivanti), ma adeguati al loro livello di conoscenza linguistica e culturale.
La facilitazione comporta così un'azione che si articola su quattro versanti:

a. la lingua, con la semplificazione di testi scritti (libri di testo e altro materiale aggiuntivo che gli insegnanti possono proporre) e orali (spiegazioni dei professori);
b. le metodologie di lavoro utilizzate, che privilegiano l'approccio cooperativo, l'interazione tra pari, il lavoro in piccoli gruppi, la didattica ludica, la didattica personalizzata, le simulazioni, la multimedialità, e che "trovano nel laboratorio di italiano L2 il luogo deputato per il loro utilizzo" (Balboni 2006:252);
c. il clima di collaborazione che si instaura in classe sia tra gli allievi) sia tra gli studenti e i docenti;
d. i contenuti, che dovrebbero essere quelli essenziali e interdisciplinari, con la possibilità dunque di essere trattati da più docenti e secondo diversi punti di vista.

2.1. Il laboratorio di italiano L2

Il laboratorio di italiano L2 rappresenta il contesto facilitante ideale per iniziare o continuare l'acquisizione dell'italiano di base e accostarsi alla lingua per lo studio. Si tratta di uno spazio della scuola destinato alla formazione di piccoli gruppi di studenti non italofoni (anche se in certi momenti vengono coinvolti anche alunni italofoni) provenienti da classi diverse, creato allo scopo di:

a. approfondire il lessico e le strutture morfosintattiche dell'italiano a partire dai bisogni e dagli interessi degli studenti, che sono così liberi di interrogare il docente e di interrogarsi a loro volta sul significato di una parola o sull'uso di una struttura linguistica incontrate non necessariamente in classe ma anche in contesti extrascolastici;
b. favorire la socializzazione tra studenti di età diversa, spesso parlanti la stessa L1, in un contesto in cui le differenze linguistiche e culturali rappresentano la normalità e non più l'eccezione, come invece avviene in classe;
c. promuovere delle attività manipolative, creative, sperimentali, ludiche, grafico-pittoriche, musicali, logico-matematiche, il cui successo non dipenda dalle competenze linguistiche in L2 degli studenti e che permettano loro di esprimersi liberamente ricorrendo anche ad altri linguaggi;
d. capire, promuovere e approfondire la cultura d'origine degli studenti stranieri;
e. curare non solo la grammatica grafemica, fonologica e morfosintattica, ma anche quella socio-pragmatica ed extralinguistica;
f. stabilire un relazione docente-discente che sia d'aiuto all'apprendimento e all'integrazione scolastica.

Tutti gli studenti, italiani o stranieri, hanno bisogno di entrare in possesso del CALP per raggiungere il successo scolastico. L'impresa è tuttavia ardua, vista la complessità delle diverse microlingue disciplinari utilizzate nelle lezioni. Nel laboratorio di italiano L2, tuttavia, grazie alle particolari condizioni contestuali in cui si svolge l'attività didattica (gruppi di studenti poco numerosi, un divario nelle competenze in L2 dei vari allievi non così ampio, una particolare attenzione dei titolari del laboratorio alle difficoltà che gli stranieri incontrano nella comprensione e nella produzione linguistica), il docente ha l'opportunità di svolgere delle azioni di facilitazione sulla (e che favoriscano l'accostamento alla) lingua dello studio:

a. interagendo e negoziando i significati con gli studenti. Si tratta di una scelta antitetica rispetto a quanto avviene di solito in classe, dove si predilige invece la tradizionale lezione frontale;
b. modulando la velocità del suo parlato, compiendo delle scelte lessicali precise, cercando di privilegiare la coordinazione rispetto alla subordinazione, scegliendo le subordinate più comuni, semplificando i testi e utilizzando altre specifiche metodologie di facilitazione;
c. ricorrendo a grafici, disegni, tabelle, cartelloni e ad altri materiali extralinguistici;
d. stimolando lo studente a recuperare delle conoscenze che ha già acquisito e ad

attivare delle tecniche di comprensione basate sull'anticipazione dei contenuti, che possono essere messe in moto mettendo a conoscenza l'allievo, prima della lezione, degli argomenti che verranno trattati.

2.1.1. Il laboratorio di italiano L2 e l'evento comunicativo globale

Nel laboratorio di italiano L2 confluiscono studenti con diversi livelli di abilità, conoscenze e competenze, sia linguistiche che cognitive (anche se spesso la distanza tra i livelli dei vari allievi non è molto profonda). Diventa così fondamentale fornire a ogni studente dei compiti abbordabili ma allo stesso tempo stimolanti, che si collochino, per citare Vygotsky, nelle zone di sviluppo prossimale di ognuno di loro, o, come direbbe Krashen, che presentino un input comprensibile collocato a un livello di difficoltà i + 1, appena superiore, cioè, al livello di competenza dello studente, in modo tale da non risultare né troppo facile (i + 0) né troppo complesso (i + 2). Per creare delle attività stimolanti per tutti è possibile predisporre un evento comunicativo globale, che consenta di utilizzare uno stesso stimolo per tutti gli studenti, caratterizzato da un medesimo contenuto ma con una diversificazione delle attività da svolgere sulla base del livello di ogni apprendente.
Un esempio pratico è rappresentato dall'attività seguente (tratta da Luise 2006:146).

Scegli quali espressioni possono completare correttamente *Io gioco:*
- *con la palla*
- *una cassetta con il registratore*
- *insieme ai miei amici*
- *una chitarra*
- *a calcio*
- *un panino al prosciutto*

Sei capace di trovare altri modi per completare correttamente la frase *Io gioco?*
- .....
- .....

Gli studenti più bravi sceglieranno tutte le opzioni di risposta corrette, quelli meno bravi invece solamente alcune, ma non avranno comunque l'impressione di aver fallito il compito: tutti gli allievi potranno così lavorare serenamente, in base al proprio livello di competenza. Inoltre, chi finirà prima potrà cercare da solo altre espressioni contenenti la frase "io gioco", evitando così tempi morti e la perdita di attenzione e motivazione.

2.1.2. Il laboratorio di italiano L2 e la riflessione metalinguistica

Il laboratorio di italiano L2 è anche il luogo privilegiato dove proporre delle attività di riflessione metalinguistica adeguate al livello degli studenti stranieri. Si tratta di attività che implicano un certo livello di conoscenza dell'italiano di base: se è vero, infatti, che una persona, esposta a una lingua, usa delle capacità innate (il LAD ipotizzato da Chomsky) per inferirne le regole di funzionamento, è altrettanto vero che la competenza metalinguistica, cioè la capacità di riflettere sulla lingua e sui suoi usi, si sviluppa solamente dopo aver raggiunto un'adeguata competenza d'uso della lingua stessa. Per questo è opportuno iniziare a lavorare sulla riflessione metalinguistica solo dopo l'acquisizione, almeno a un livello interlinguistico basico (per approfondimenti cfr. Balboni 2006:257), della lingua per la comunicazione di base e non invece a un primo impatto con il paese d'accoglienza.
Una metodologia che risulta particolarmente adatta allo sviluppo della competenza metalinguistica (usata anche nelle normali classi scolastiche, non solo nel laboratorio di italiano L2), è il *focus on form,* che, basandosi sull'idea secondo la quale l'input comprensibile non sia sufficiente per lo sviluppo di una competenza comunicativa adeguata, sposta occasionalmente il focus dal significato e dalla comunicazione alla riflessione sulla lingua attraverso:

a. un gioco o un problema da risolvere, che rappresentano, di per sé, una situazione motivante per condurre un'attività di riflessione sulla lingua;
b. la capacità dello studente di indurre le regole di funzionamento di certe strutture linguistiche piuttosto che ricevere una comoda spiegazione dall'insegnante. È in un'ottica di questo tipo che si inserisce la lezione socratica, ideale per promuovere negli studenti la riflessione sulla lingua, visto che sono gli stessi discenti che, di fronte a un dubbio linguistico (che può anche essere legato a una frase o un'espressione sentita o letta in contesto extrascolastico) cercano di trovare da soli, o in collaborazione con i compagni italiani, una risposta alle loro domande.

La competenza metalinguistica può essere sviluppata:

a. singolarmente, sfruttando l'interazione tra gli allievi;
b. confrontando la L1 e la L2 relativamente agli *items* esaminati;
c. allargando la riflessione alle regole d'uso sociale e culturale che caratterizzano le diverse lingue, coinvolgendo così anche la dimensione pragmatica.

È comunque importante non forzare l'allievo nel

fare osservazioni sul funzionamento della lingua: bisogna sempre rispettare il suo silenzio, ma allo stesso tempo è necessario favorire la creazione di un ambiente nel quale la riflessione, la sperimentazione, le domande e il confronto diventino una prassi quotidiana, in modo tale che lo studente straniero possa essere gradatamente preparato e stimolato a intervenire in classe.
Uno strumento di straordinaria importanza nella sistematizzazione delle conoscenze, e di conseguenza anche nella riflessione metalinguistica, è la grammatica personale o collettiva che a differenza delle tradizionali grammatiche:

a. è compilata dagli alunni stessi, che ne potranno fruire a casa (grammatica personale) o in classe (grammatica collettiva). In questa maniera, la grammatica si rivela non uno strumento alieno, imposto dall'alto, ma il frutto tangibile del percorso di riflessione linguistica degli studenti, il riscontro visivo di quanto hanno appreso, il che ovviamente fornisce loro una reale consapevolezza di quello che stanno studiando e contribuisce a rinnovare la loro motivazione;
b. è realizzata al computer (quello personale, a casa, o quello di classe), cosa che offre degli indubbi vantaggi, come l'agevole inserimento nell'indice degli elementi morfosintattici che progressivamente vengono analizzati, la creazione di collegamenti ipertestuali tra una voce e l'altra, la possibilità di cancellare e riformulare frasi senza scarabocchiare o fare dei tagli, copiare e incollare degli interi frammenti di testo ecc.;
c. include l'analisi (soprattutto nello studio delle lingue straniere), oltre che delle regole morfologiche e sintattiche, anche di quei vocaboli che sono co-occorenti con altri termini o che assumono significati diversi a seconda del termine da cui sono seguiti: per esempio, il verbo inglese *to look*, seguito dalla preposizione *at*, traduce l'italiano "guardare", mentre se associato alla preposizione *for* equivale a "cercare".

2.2. La semplificazione testuale

La semplificazione dei testi è una strategia chiave per mettere lo studente straniero nelle condizioni di acquisire il CALP e, di conseguenza, di raggiungere il successo scolastico: la lingua di buona parte dei materiali didattici è, infatti, piuttosto complessa e difficile da capire anche per gli stessi allievi italofoni.
Nei testi semplificati le strutture e i contenuti vengono presentati in maniera graduale, tenendo conto della competenza interlinguistica raggiunta dall'allievo straniero.
La semplificazione testuale, dunque, lungi dal produrre una lingua ipersemplificata e impoverita a livello contenutistico, non solo permette allo studente straniero di comprendere il testo, ma rappresenta il mezzo che gli permetterà di appropriarsi dei concetti che legge, per condurlo gradatamente alla capacità di esprimerli e riformularli in maniera adeguata e personale.
In questa maniera si favorisce non solo l'apprendimento contenutistico, ma anche lo sviluppo cognitivo dell'allievo straniero. È evidente, tuttavia, che dei risultati significativi si possono apprezzare solamente nel lungo periodo.
Le caratteristiche dei materiali didattici che rendono spesso problematica la comprensione sono:

a. la lunghezza del testo. Generalmente, infatti, le frasi più lunghe sono anche le più complesse. Tuttavia accade spesso che la semplificazione dei testi, rendendo necessaria l'esplicitazione di alcuni concetti ritenuti invece chiari e inequivocabili dagli studenti italofoni, causi inevitabilmente un allungamento del testo che si vuole semplificare. In questo caso, la creazione di più periodi in luogo di più proposizioni variamente collegate tra di loro (per coordinazione o subordinazione) all'interno dello stesso periodo può consentire una lettura più chiara in quanto più "esplicita";
b. il lessico specialistico, spesso astratto, sconosciuto, che deve essere sostituito nei testi semplificati da termini brevi, d'uso concreto e comune e che presentino un ricorso limitato ad affissi, sigle, metonimie, abbreviazioni. Sono da evitare anche le espressioni metaforiche, idiomatiche e non letterali, spesso difficili da comprendere;
c. la subordinazione, le nominalizzazioni, gli incisi, le forme passive e impersonali, che rendono complessa, e dunque di difficile comprensione, l'architettura del testo;
d. il ricorso ad anafore, sinonimi, pronomi, perifrasi, antonomasie, che per chi non ha una solida conoscenza non solamente della lingua ma anche della cultura italiana e occidentale possono risultare di difficile comprensione;
e. la tendenza a concentrare in poche righe un gran numero di informazioni;
f. l'eccessiva presenza di elementi di pianificazione delle informazioni, che, se nelle intenzioni è volta a favorire l'accostamento al testo e a facilitare

l'apprendimento, può in realtà creare delle difficoltà nella comprensione;
g. la compresenza nello stesso testo di diversi generi testuali.

La semplificazione riguarda non solo la lingua scritta dei materiali didattici, ma anche quella orale con la quale i docenti si rivolgono ai propri alunni durante le spiegazioni: una lingua spesso astratta, specialistica, non legata al contesto, che impone agli studenti delle competenze di tipo CALP per essere compresa.

Alcune strategie per semplificare il parlato dei professori richiedono:
a. l'interazione con gli allievi, che offre, rispetto alla spiegazione frontale, delle maggiori opportunità di negoziare i significati, di ottenere delle spiegazioni mirate, di riformulare dei concetti, in maniera tale che l'input prodotto risulti più facilmente comprensibile per gli studenti;
b. la contestualizzazione e l'integrazione di quanto si sta ascoltando con le conoscenze e l'esperienza personale di ogni studente, che possono essere attivate mettendo a conoscenza l'allievo, nella prima fase della lezione, degli argomenti che verranno trattati;
c. la ripetizione delle parole chiave e la riformulazione di alcuni concetti fondamentali, evitando però di ricorrere troppo a sinonimi, circonlocuzioni e perifrasi;
d. una particolare attenzione alla modulazione della voce, alla scansione delle parole, alla velocità della spiegazione, all'uso del linguaggio del corpo e di strumenti grafici, disegni, tabelle, oggetti, dimostrazioni scientifiche che vadano a integrare quanto detto dal docente.

3. Conclusioni

Per concludere, le linee generali qui tracciate per l'insegnamento dell'italiano L2 a studenti già residenti in Italia da alcuni mesi si collocano in un quadro metodologico nel quale sono di fondamentale importanza (per consentire agli allievi stranieri di studiare le varie discipline scolastiche apprendendone contenuti e linguaggi), oltre alla semplificazione testuale, anche:
a. l'approccio ludico, che, spostando l'attenzione sulla giocosità e sulla sfida, consente di mettere in pratica il *rule of forgetting* (Krashen), per cui si acquisisce una lingua in modo del tutto naturale, senza cioè accorgersi che la si sta acquisendo;
b. l'approccio cooperativo, che spinge gli studenti a lavorare insieme, a mettere in comune le rispettive conoscenze, competenze e abilità per svolgere un compito e poter così raggiungere il successo del gruppo che significherà anche il successo personale.

Le metodologie e le pratiche didattiche qui presentate sono da ricondurre a una glottodidattica dell'taliano a stranieri i cui capisaldi sono rappresentati da:
a. un approccio sistemico-ecologico, che pone al centro della propria riflessione lo studente e le relazioni che esso stabilisce sia nella scuola sia al di fuori dell'ambiente scolastico, superando così una glottodidattica focalizzata sulla lingua d'arrivo;
b. un approccio integrato, "che coinvolga in un'azione sinergica scuola, famiglie e comunità" (Luise 2006:26) allo scopo di contribuire all'educazione e all'apprendimento dello studente straniero;
c. un approccio umanistico-affettivo, che pone l'accento non più solo su lingua e comunicazione, ma anche e soprattutto sulle caratteristiche della personalità che influenzano i processi d'apprendimento, le capacità del discente e il rapporto con i professori e i compagni.

Una tale metodologia accoglie l'istanza di una scuola capace di diventare luogo di crescita e di formazione *tout court*, in cui, cioè, tutti gli attori che compartecipano all'attività didattica vengono coinvolti in un processo di crescita tanto più importante quanto più legato alla reciproca conoscenza, umana e intellettuale. Una scuola, in breve, in grado di accogliere le sfide di una società sempre più interculturale.

Bibliografia

– AMORUSO C. (2010), *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo, Palermo.
– BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
– BALBONI P.E. (2006), *Italiano lingua materna. Fondamenti di didattica,* UTET Università, Torino.
– BALBONI P.E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino.
– CAON F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET Università, Torino.
– CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
– LUISE M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica,* UTET Università, Torino.
– TORRESAN P. (2007), *Imparare a imparare: metacognizione e strategie di apprendimento,* reperibile in http://venus.unive.it/italslab/index.php (con password), Dipartimento di Scienze del linguaggio dell'Università degli studi Ca' Foscari, Venezia, 15/09/2013.

Formarsi teatralizzando

Eliana Terzuoli
Vicepresidente Sezione ANILS di Firenze

Premessa introduttiva

Gli articoli che seguono questa breve presentazione sono descrittivi di attività di formazione nelle quali lo strumento di apprendimento è stato il linguaggio teatrale. Essi sono riferiti a percorsi universitari di apprendimento della lingua e della didattica della lingua realizzati alla Facoltà di Scienze della formazione all'interno dei moduli di lingua straniera francese in cui è stata inserita come strategia principale di apprendimento la comunicazione teatrale.
Le allieve, future insegnanti di scuola elementare, che li presentano hanno partecipato a un modulo semestrale di formazione linguistica e didattica.

Il primo articolo tratta di un lavoro a partire dalla fiaba *La Belle et la Bête*. Il percorso ha previsto la trasformazione delle varie parti del testo in quadri viventi dove i personaggi erano gli studenti stessi, con brevi dialoghi e la presenza di una voce narrante che collegava i quadri.
Per questo primo lavoro l'apprendimento della lingua e il suo insegnamento sono stati inseriti in un percorso progettuale: creare immagini plastiche, sintesi dei vari passaggi della fiaba, da presentare in una giornata di formazione degli insegnanti.
Il fatto di essere coinvolti in un progetto ha permesso di realizzare i seguenti obiettivi:

- partecipare in modo responsabile al processo di apprendimento;
- creare un'armonia nel gruppo di lavoro;
- esercitarsi in un lavoro cooperativo;
- esercitare l'apprendimento su se stessi e produrre un materiale riutilizzabile nel futuro lavoro di insegnante.

Il lavoro di sintesi ha significato lavorare su lessico e strutture; la creazione dei quadri, lavorare su se stessi e il proprio rapporto con lo spazio e con il corpo.
Alla fine del percorso gli allievi avevano approfondito le loro conoscenze linguistiche ma anche sperimentato su se stessi strategie di apprendimento che avrebbero potuto riutilizzare nel loro lavoro con i bambini.

Il secondo articolo tratta di un lavoro di messa in scena di una delle fiabe più celebri di Perrault, *Cappuccetto rosso*, e della trasposizione del percorso su una classe di scuola materna.
Questo secondo percorso, che è stato anche oggetto di riflessione profonda in una tesi, ha visto le allieve impegnate in un lavoro di trasformazione teatrale della fiaba.
Il percorso ha comportato apprendimento di strutture e lessico, passaggi da testo narrativo a testo teatrale con la conoscenza dello specifico di questo linguaggio, apprendimento di un lessico determinato ma, soprattutto, per le allieve, un lavoro su se stesse – nel momento della messa in scena – in cui si sono esercitate la complessità del linguaggio teatrale e la competenza di riferire pubblicamente fatti e sentimenti. Un lavoro che è estremamente formativo per l'insegnante, che durante la sua professione si trova costantemente in relazione con un pubblico che deve coinvolgere nel suo percorso secondo gli obiettivi che si è posto. In questo contesto, la lingua e le sue strutture sono passate naturalmente come

oggetto di indispensabile apprendimento, nella piena responsabilità delle allieve che avevano il compito di comunicare. La caratteristica della comunicazione teatrale, fatta di un verbale e non verbale che coinvolge interamente il partecipante con tutti i suoi sensi, ha favorito un apprendimento diretto e indiretto molto forte della lingua. Un'allieva ha sperimentato il percorso nelle classi di scuola materna dove insegnava il percorso fatto su se stessa e ha coinvolto i bambini in un apprendimento precoce della lingua attraverso il teatro. L'azione ha avuto un tale successo che si è diffusa anche alle altre sezioni e poi alle scuole elementari che hanno voluto partecipare a questo percorso sperimentando il linguaggio teatrale nell'apprendimento della lingua. Altri insegnanti sono stati formati e hanno fatto percorsi di messa in scena.

Presentiamo quindi qui di seguito i due articoli descrittivi dei percorsi, in quanto riteniamo utile comunicare questa strategia di apprendimento fondamentale per le lingue straniere. Il teatro infatti, data la sua complessità di comunicazione, permette

- di apprendere in modo forte e duraturo strutture e lessico;
- e favorisce
- un apprendimento responsabile;
- una comunicazione corretta formalmente in quanto finalizzata al messaggio verso gli altri;
- una collaborazione nel senso di lavoro cooperativo ma anche di condivisione di obiettivi.

Offriamo gli articoli all'attenzione di colleghi e colleghe che potranno utilizzare la stessa strategia.
Articolo 1: Roberta Lazzareschi, *La belle et la bête*.
Articolo 2: Tiziana Giacomini, *Formare e formarsi con il teatro*.

* Tutti i materiali che non possiamo allegare all'articolo: foto, video ecc., possono essere richiesti scrivendo a: e.terzuoli@gmail.com.

La Belle et la Bête

Roberta Lazzareschi

Nella società odierna, per definizione società della comunicazione, è sempre più importante educare ed essere educati a un positivo approccio comunicativo che vada oltre il semplice scambio di parola. Nell'attuale panorama multimediale è necessario quindi acquisire competenze comunicative che rendano possibili scambi relazionali. Inoltre, nel contesto multiculturale in cui oggi viviamo e operiamo, di fondamentale importanza è l'acquisizione di competenze linguistiche attraverso la conoscenza di lingue altre. Tale conoscenza non si deve fermare solo all'aspetto fonologico e morfosintattico della lingua, ma deve necessariamente includere il contesto culturale del paese che tale idioma porta con sé.

Da questa consapevolezza è nata l'esperienza di studio sulla lingua francese fatta da un gruppo di docenti/studentesse della Facoltà di Scienze della formazione di Firenze, guidati dalla professoressa Eliana Terzuoli. Tale esperienza può essere considerata un esempio di approccio educativo-didattico alla L2 che può ripetersi in ambito scolastico, opportunamente diversificato a seconda degli ordini di scuola e rispettoso dei livelli di maturazione dei discenti, al fine di far acquisire agli alunni competenze linguistiche che vadano oltre il livello di sopravvivenza. Per mettere in atto il progetto di studio è stato necessario pensare a un ambiente di apprendimento ideale che creasse momenti comunicativi idonei a coinvolgere tutti i componenti del gruppo e rendesse possibile lo svolgersi delle attività in situazione, dando vita a un contesto il più possibile simile a quello in cui la lingua viene utilizzata. Mezzo più adatto allo scopo si è rivelata l'attività teatrale. Attraverso la costruzione di set scenografici semplici e la drammatizzazione è stato possibile infatti ricreare il contesto più congeniale al percorso educativo-didattico di L2 da intraprendere. L'idea di dar vita a una rappresentazione teatrale ha permesso ai docenti/studenti di lavorare con la lingua francese su diversi fronti: produzioni video, registrazioni, rielaborazione dei contenuti, produzione di testi, drammatizzazione, ma soprattutto ha fatto si che i docenti/studenti stessi fossero

TABELLA 1 – PUNTI ESSENZIALI PER L'AVVIO DELL'ATTIVITÀ

Introduction	Motiver le parcours choisi: ▪ motivation des élèves: faire expérience dans une autre langue ▪ motivation de l'enseignant: aider les élèves à decouvrir l'importance de la comunication et de la discussion pour la socialisation
École /Établissement scolaire	▪ Type d'école: école primaire ▪ Position: ville ▪ Caractéristiques: locaux modernes, salles de classe grandes
Public (classe)	▪ année de cours: 4/5 ▪ composition de la classe: 18 élèves dont 7 garçons et 11 filles) ▪ provenance géographique: même ville/nations différentes ▪ niveaux sociaux et culturels: classe ouvrière ▪ intérêts: hobby, sport, musique ▪ présence d'élèves qui ont des problèmes: un élève handicapés
Niveau	▪ A1
Période de l'année	▪ Toute l'année
Temps de réalisation (durée)	▪ deux heures par semaine
Lieu	▪ Salle de classe, laboratoire de communication, salle vidéo...
Contenu	▪ Connaître et se presenter ▪ Choisir un conte de fées ▪ Identifier les personnages et leurs aspects psycologiques ▪ Choisir un rôle et des objects représentant les différents personnages ▪ Diviser l'histoire selon l'ordre et la structure de différents cadres avec leurs personnages ▪ Production et interpretation ▪ Documentation par de photos et des séquences audio-vidéo
Matériel(s)	▪ Photocopies; manuel (littérature) ou méthode (langue); diapositives; vidéos...
Outils	▪ Tableau noir; téléviseur; ordinateur + Internet, projecteur...

TABELLA 2 – OBIETTIVI FORMATIVI E COGNITIVI

Objectifs formatifs	Objectifs cognitifs
▪ Être responsable de la gestion de son propre travail. ▪ Savoir travailler en équipe (développer l'esprit de collaboration); ▪ Savoir exploiter son imaginaire; ▪ Développer l'esprit critique; ▪ Être capable de négocier ses propres idées; ▪ Être en mesure d'entrer dans la peau de quelqu'un; ▪ Savoir respecter les règles d'un jeu. ▪ Renforcer la conscience de soi-même ▪ Développer l'autocritique et l'autoévaluation et l'autodiscipline; ▪ Respecter les idées des autres; ▪ Apprendre à percevoir la diversité comme une valeur.	▪ savoir réinvestir dans un but précis les connaissances acquises antérieurement dans différents domaines disciplinaires; ▪ Savoir raconter, mémoriser, résumer... ▪ Transférer les connaissances acquises dans des différentes situations; ▪ Savoir comprendre des textes écrits; ▪ Savoir comprendre des messages orals; ▪ Savoir écrire (réécrire) des textes; ▪ Savoir produire des messages orals; ▪ Savoir argumenter à l'oral; ▪ Savoir interagir dans une conversation.

TABELLA 3 – OBIETTIVI LINGUISTICI

Objectifs linguistici
▪ grammaire (partitif, conjugaison des verbes..., les possessifs...) ▪ lexique, et lexique de spécialité (littérature, civilisation, argot...), enrichir son vocabulaire ▪ structures linguistiques (forme négative, forme interrogative, période hypothétique, futur proche, passé récent...)

protagonisti attivi del percorso educativo-didattico che in seguito esemplificheremo.

Nella TABELLA 1 sono evidenziati, spiegati in sintesi ed esemplificati i punti essenziali su cui è stata posta attenzione per l'avvio dell'attività.

Sono stati inoltre declinati gli obiettivi formativi e cognitivi da raggiungere al termine dell'attività, come si vede nella TABELLA 2.

Nonché gli obiettivi linguistici, come nella TABELLA 3.

La fase successiva ha reso necessaria la scelta di una storia dalla quale ricavare il copione per la rappresentazione teatrale da mettere in atto. Come già accennato sopra, nello studio di una lingua altra non bisogna dimenticare l'importanza della conoscenza della cultura del paese in cui essa è lingua madre: è per questo motivo che, per l'attività di rielaborazione del testo, sono stati presi in considerazione documenti originali in lingua francese. L'utilizzo di documenti originali è infatti uno dei principi importanti de l'*approche comunicative* che ha aperto la strada a l'*approche actionelle* per il quale l'individuo deve essere autonomo nella pratica della lingua per riuscire a mettersi in relazione con le persone del paese in cui tale lingua è parlata. Questa metodologia considera l'individuo "attore sociale" e, in quanto tale, lo educa a diventare capace di comunicare. L'attenzione si è dunque focalizzata su testi di letteratura francese e, in particolare, sulla fiaba *La Belle et la Bête* di Mme Leprince de Beaumont. L'attenta lettura del testo ha condotto allo studio di personaggi, ambienti, situazioni. Inoltre

l'utilizzo di altri mezzi mediali come riproduzioni video e registrazioni è stato utile per l'attività di ascolto in lingua della narrazione dei fatti e dei dialoghi fra personaggi, così come le registrazioni delle performance dei docenti/studenti hanno reso possibile la riflessione e l'autocorrezione sulla pronuncia. L'ascolto di brani e dialoghi in lingua è infatti un altro fattore molto importante per l'acquisizione di una certa padronanza linguistica riguardo la comprensione, l'espressione orale e scritta, la conoscenza di elementi lessicali, di regole morfosintattiche e fonologiche. Ulteriore tappa è stata la produzione del copione attraverso lo studio e la rielaborazione del testo. Nella messa in atto del copione l'attività di drammatizzazione ha fatto si che i docenti/studenti diventassero "attori sociali" e protagonisti attivi di momenti comunicativi reali in contesti situazionali molto simili a quelli reali. L'esperienza di studio attivo ha permesso di "vivere" la *langue étrangère* grazie all'azione diretta, contribuendo anche a dare spunti di riflessione su un metodo più dinamico per progettare percorsi educativo-didattici in L2.

Di seguito (v. SCHEDA 1) si riportano i contenuti trattati, con gli alunni/docenti, negli incontri tenutisi a cadenza settimanale e il copione realizzato.

SCHEDA 1 – CONTENUTI TRATTATI DURANTE GLI INCONTRI

Les contenu de chaque leçon, sont :	
1°/3° leçon:	▪ tous les enfants du monde sont égaux, donc les enfants français aussi aiment les contes; ▪ comparaison entre les contes les plus lus en Italie et en France; ▪ choix de certains contes, en langue française, à écouter; ▪ choix d'un conte à dramatiser.
4°/5° leçon:	▪ connaissance approfondie, en langue française, du conte choisi.
6°/7° leçon:	▪ recherche des personnages et de leurs rôles; ▪ détermination des différents lieux de fond; ▪ subdivision de l'histoire en scènes.
8°/10° leçon:	▪ reproduction de chaque scène par le dessin.
11°/13° leçon:	▪ production des dialogues des personnages et narration.
14°/15° leçon:	▪ attribution des différents rôles; ▪ détermination des caractéristiques de chaque personnage et de l' objet qui le caractérise; ▪ hypothèse pour la réalisation des costumes;
16°/18° leçon:	▪ réalisation des costumes; ▪ choix de la base musicale et des effets sonores.
19°/21° leçon:	▪ composition des tableaux vivants.
22°/24° leçon:	▪ répétitions avec narrateur et dialogues; ▪ filmage et visionnage du film.
25°/26° leçon:	▪ préparation du décor.
27°/28° leçon:	▪ rèpétitions générales.

PRESÉNTATION

NARRATEUR: ssshhh...
l'histoire va commencer

Faites attention parce qu'il n'y a pas beaucoup de mots mais des sons, des couleurs, des images qui vous feront voyager dans un pays extraordinaire.
Il était une fois, dans un pays lointain, une fille si belle que tout le monde l'appelait Bell...

Bibliografia

– AA.VV. (2001), *Ètonnants Classiques. De L'éducation. Apprendre et transmettre de Rabelais à Pennac*, Anthologie, GF Flamarion, Paris.
– DICHIRICO C. (1999), *Programmazione e lingua straniera. I curricoli e la metodologia*, Cetem, Milano.
– LOMBARDI M., TERZUOLI E. (2004), *Studi per l'insegnamento delle lingue europee: atti della prima e seconda giornata di studio Firenze, 2002-2003* (capitoli *La voce della letteratura* e *Del potere e della comunicazione linguistica*), University Press, Firenze.
– LOMBARDI M., TERZUOLI E. (2005), *Percorsi di formazione del docente di lingue* (capitolo *La parola in azione. La classe di lingua e letteratura – Un atelier di comunicazione*), Edizioni CLUEB, Bologna.
– Mme LEPRINCE DE BEAUMONT (2009), *La Belle et la Bête*, Folio Cadet, Èditions Gallimard, Paris.
– TAGLIANTE C. (2006), *La classe de langue*, Nouvelle édition CLE International, Paris.
– TERZUOLI E. (2009), "La classe, teatro della comunicazione", in *Lingue e nuova didattica*, n. 1/3, Edizioni Eli, Ancona.
– TERZUOLI E. (2011), *Una scuola che parla* (capitolo *Il teatro nella formazione*), Edizioni Aracne, Ariccia.

Formarsi e formare nelle lingue attraverso il teatro

Resoconto di una esperienza

Tiziana Giacomini
Docente di scuola primaria

Il presente articolo è da collocarsi nell'ambito di un progetto di ricerca e di convenzione tra la Facoltà di Scienze della formazione primaria e l'Istituto e la scuola francese di Firenze. Presentato nella mia tesi di laurea, quanto segue è la testimonianza di come attraverso la metodologia teatrale si possa avere una buona formazione e insegnare le lingue straniere nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

1. Formazione universitaria: la mia esperienza di laboratorio teatrale

Il mio approccio al teatro in lingua è nato a seguito della preparazione all'esame di lingua francese, nell'anno accademico 2009-2010. A quei tempi lavoravo nella scuola dell'infanzia per cui conoscevo già l'importanza del gioco e della drammatizzazione come strumenti primari di conoscenza, ma è stata la didattica della lingua straniera con il suo laboratorio di pratica teatrale per me una vera occasione di crescita.
Il valore che ha avuto questa esperienza è stato molto elevato, tante sono state le ricadute positive. A seguito della mia formazione, ho iniziato a fare teatro in lingua francese con miei alunni, trasferendo nella mia classe quanto appreso. Successivamente si sono poi creati una serie di progetti di apprendimento precoce alle lingue, attualmente in corso, che hanno coinvolto più scuole anche con scambi di alunni.[1]
E tutto ciò è particolarmente significativo in quanto si è promosso e incoraggiato non solo l'apprendimento delle lingue, ma anche la collaborazione e la cooperazione a livello di rinnovamento didattico e pedagogico su un piano transazionale, in linea con quelle che sono le politiche linguistiche europee. E a parer mio, tutto ciò è veramente molto bello, considerato poi che, nella scuola, noi insegnanti spesso notiamo una reale mancanza di metodologie che mettono veramente lo studente al centro del processo di apprendimento-insegnamento e che comportano l'uso delle risorse di ogni apprendente. Certamente il teatro, con il suo linguaggio complesso e ricco di stimoli, consente pienamente di soddisfare appunto questi bisogni individuali relativi alle modalità di apprendimento e ai vari tipi di intelligenza (Gardner 1983). Il teatro, consente veramente di passare da una centralità del contenuto a una centralità dell'alunno. Affermo questo sulla base della mia esperienza personale. Fin dall'inizio, infatti, mi sono sentita veramente coinvolta, "travolta" oserei dire, nel vero senso della parola. Il coinvolgimento affettivo ed emotivo fin dall'inizio è stato notevole: sono stata "costretta" a mettermi in gioco e a condividere esperienze ed emozioni. Numerosi sono stati gli aspetti positivi non solo a livello personale ma anche a livello di gruppo-classe. Penso sia stato proprio il teatro a farci sentire noi studentesse più vicine. La sua dimensione ludica e giocosa certamente ha dato un grande impulso non solo alla motivazione e allo studio della lingua, ma anche al piacere di stare insieme, alla gioia e al gusto di imparare. È proprio vero che "l'apprendimento profondo ha luogo quando c'è un coinvolgimento emotivo" (Lombardi, Terzuoli 2004:198). Tutto ciò in ogni caso non sarebbe stato possibile senza la presenza della professoressa Eliana Terzuoli, mia docente e relatrice di tesi, nonché supervisore dei progetti, che ha guidato questo laboratorio.

1 Sono stati coinvolti nel progetto il 1° Circolo di Piombino (LI) e l'Istituto comprensivo di Venturina (LI) con la scuola Primaria di Campiglia M.ma.

1.1. La descrizione dell'esperienza

Il laboratorio teatrale ha previsto lezioni-atelier, caratterizzate da due parti: una di pratica teatrale e una di scrittura teatrale. Tutto il lavoro si è svolto in lingua.
Il percorso operativo si è articolato nelle seguenti fasi:

1. giochi ed esercizi di animazione teatrale;[2]
2. lavoro sul testo originale di Charles Perrault *Le Petit Chaperon Rouge*;[3]
3. costruzione dei personaggi;
4. realizzazione del copione;
5. rappresentazione teatrale.

Abbiamo lavorato su quattro piani differenti: il corpo, lo spazio e l'espressione della lingua francese.
Imparare una lingua straniera è infatti qualche cosa di più che conoscere regole grammaticali, la competenza comunicativa non si esaurisce con la correttezza grammaticale della lingua, comunichiamo anche in altri modi non solo con la parola.
Secondo il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, la competenza comunicativa in lingua può essere considerata come comprendente "la componente linguistica,[4] sociolinguistica[5] e pragmatica[6]" (Cangià 2008:9-13).
Il lavoro sul testo ha previsto le seguenti tappe:

- lettura analitica e approfondita del testo;
- traduzione;
- conversazione guidata;
- presentazione sintetica in lingua.

La terza fase è stata rappresentata dalla costruzione dei personaggi. Abbiamo proceduto in tal modo:

- lettura espressiva della fiaba;
- costruzione della griglia;
- performance su *Chaperon Rouge*.

Più volte abbiamo ripercorso il testo per coglierne tutti i dettagli, abbiamo focalizzato l'attenzione sugli aspetti linguistici della descrizione fisica e morale quali: aggettivi, verbi, avverbi e lessico legato all'aspetto somatico e psicologico. Dopo aver individuato tutti gli elementi utili alla costruzione della griglia, abbiamo iniziato a costruire i personaggi: in una messa in comune ci siamo confrontate e abbiamo selezionato quelli più adatti, che poi abbiamo usato come base per la scrittura del copione (lavoro di manipolazione del testo).

A titolo esplicativo, riporto qui di seguito (v. TAB. 4) parte del materiale prodotto.

Successivamente, ciascuna di noi alunne ha scritto una presentazione alla prima persona di *Chaperon Rouge* (il personaggio si racconta) tenendo conto sia degli elementi della griglia che della propria capacità creativa, e l'ha rappresentata alle compagne. Abbiamo così occupato uno spazio pubblico e fatto i conti con il nostro movimento, la nostra espressione e con la validità stessa della nostra *performance*.

C'è stato anche un uso del lessico, un reimpiego delle strutture linguistiche studiate e uno sviluppo di capacità orali. Il gruppo ha giudicato la prestazione e fatto delle riflessioni. Sono stati valutati gli "errori" legati alla gestualità e al movimento oppure alla pronuncia (Terzuoli 2004).

La realizzazione del copione

La prima stesura del copione è stata fatta da ciascuna di noi individualmente; successivamente, dopo aver confrontato i nostri lavori, sulla base di questi lo abbiamo riscritto. Abbiamo utilizzato il testo originale, cercando di interpretarlo, nello stesso tempo però la trama della storia si è integrata anche con il nostro immaginario e il nostro vissuto. È stato un lavoro creativo. Abbiamo semplificato i dialoghi originali dei personaggi creando dei mini-dialoghi, aggiunto nella prima scena una presentazione in prima persona di *Chaperon Rouge* e un coro, doppiato poi il personaggio del lupo e triplicato quello di Cappuccetto Rosso. Attraverso questa moltiplicazione dei personaggi abbiamo voluto mettere in luce le varie sfaccettature dell'io e nello stesso tempo questa si è rivelata una strategia che ha permesso a ciascuna di noi di rappresentare una parte. Abbiamo scelto i ruoli da interpretare (v. SCHEDA 2).

2 Sequenza tipo: 1. esercizi di rilassamento e di respirazione; 2. esercizi di gestione della voce; 3. esercizi di movimento; 4. esercizi sulla fiducia; 5. esercizi di imitazione; 6. esercizi di improvvisazione. Questa sequenza tipo ha permesso di creare nel gruppo un'atmosfera adeguata al lavoro teatrale: rilassamento e ascolto, agilità, capacità di contatto e cooperazione e libera espressione.

3 PERRAULT C. (2008), *Contes*, Le livre de poche, Paris. L'uso del materiale autentico viene proposto anche dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue.

4 Aspetto lessicale, aspetto fonologico e aspetto sintattico della lingua.

5 Condizioni d'uso, regole di cortesia, differenze di registro.

6 Organizzazione dei messaggi, giusta sequenza dei messaggi: ha come obiettivo raggiungere la funzione comunicativa.

TABELLA 4– GRILLES DES CONSTRUCTION DES PERSONNAGES

Nom	Le Petit Chaperon Rouge	La mère	La mère-grand	Le loup	Les bûcherons
Aspects Psycholo-giques	Ingénue, naive	Elle aime bien sa fille	Elle aime bien sa petite-fille	Il est rusé	Fatigués
Aspects physiques	Jolie, petite-fille	Elle envoie sa fille chez la grand-mère	Cheveux longs gris	Il a des grands yeux, des grandes oreilles, une grande bouche	Jeunes
Actions	Elle part aussitôt, elle passe par le bois, elle rencontre le loup, elle dit au loup où elle va, elle s'attarde dans le bois, elle frappe à la porte, elle entre et va au lit avec sa grand mère et lui pose des questions sur son aspect physique	Elle est préoccupée	Elle répond au loup	Il marche dans le bois, il pose des questions à la fillette, il court, il arrive à la maison de la grand-mère, il frappe, il répond aux questions du Petit Chaperon Rouge, il la mange	Ils coupent les arbres
Ce qu'il dit	"Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette avec un petit pot de beurre que ma mère lui envoie" "Oh oui! C'est par-delà le moulin que vous vovez tout là-bas, là-bas, à la première maison du village" "C'est votre fille le Petit Chaperon Rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie" "Ma mère grand, que vous avez de grands bras" "Ma mère grand, que vous avez de grandes jambes" "Ma mère grand, que vous avez de grandes oreilles" "Ma mère grand, que vous avez de grands yeux" "Ma mère grand, que vous avez de grandes dents"	"Va voir comme se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle ètait malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre"	"Qui est là?" "Tire la chevillette, la bobinette cherra"	"Où tu vas?" "Demeure-t-elle bien loin?" "Eh bien!Je veux l'aller voir aussi, je m'y en vais par ce chemin ici, et toi par ce chemin-là, et nous verrons qui plus tôt y sera" "C'est votre fille le Petit Chaperon Rouge qui vous apporte une galette et une petit pot de beurre que ma mère vous envoie" "Qui est là?" "Tire la chevillette, la bobinette cherra" "Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi" "C'est pour mieux t'embrasser ma fille" "C'est pour mieux courir mon enfant" "C'est pour mieux écouter mon enfant" "C'est pour mieux voir mon enfant" "C'est pour te manger"	Ils chantent: "Voilà, voilà le Petit Chaperon, il court, il court, loin de sa maison, il va, il va apporter à sa Mémé un petit pot de beurre dans son panier"
Comment le dit	Ton naturel, ton stupéfait	Ton naturel	Ton naturel, à haute voix	Ton naturel, ton qui dénonce complaisance, voix d'enfant	Á haute voix
Histoire			Elle est malade	Il a une grande faim	Ils travaillent dans la bois
Objet	Un petit panier, une galette, un petit pot de beurre	Du beurre et une galette	Lit et couverture		Scies
Rôle	C'est la protagoniste du conte, c'est la victime	Rôle secondaire	Elle a le rôle de servir au loup pour arriver à son but	C'est l'antagoniste il a le rôle du "méchant"	Ces sont des Figurants, dont la présence empêche le loup de manger le Petit Chaperon Rouge au moment de leur première rencontre
Métier		Elle est menagère		Le loup	Bûcherons
Lieu	La maison de la mère, le bois, la maison de la grand-mère	Sa maison	Sa maison	Le bois, la maison de la grand-mère	Le bois
Habillement	Elle a un manteau avec un chaperon rouge	Tablier	Chemise et bonnet de nuit		Chemise à tableaux et bottes

SCHEDA 2 – IL COPIONE

UNE CONTE EN SCÈNE
LE PETIT CHAPERON ROUGE

Interprètes
- **Gerarda.** Le Petit Chaperon Rouge scène I, II. Le loup scène IV, VII.
- **Tiziana.** La mère scène II. Le bûcheron scène III. La grand-mère scène V. Le Petit Chaperon Rouge scène VII.
- **Laura.** Le loup scène III.
- **Chiara.** Le loup scène III. Le bûcheron scène III.
- **Serena.** Le loup scène V, VII.
- **Lisa.** Le Petit Chaperon Rouge scène VI, VII.
- **Chœur.**

Costumes
1 manteau rouge avec un capuchon
1 longue queque et deux oreilles
1 châle

Objets
1 galette
1 pot de beurre
1 petit panier
2 bâtons
1 lit
1 table
1 couverte

SCÈNES

I Scène (Les Petit Chaperon Rouge)
Tous les acteurs, dans le rôle du petit Chaperon Rouge, entrent en scène l'un après l'autre et, après un défilé devant le public, ils se présentent à leur gré.
Ou
I Scène Le Petit Chaperon Rouge (Gerarda) entre en scène en sautillant et se présente:
"Bonjour, je suis le Petit Chaperon Rouge. Je suis une fillette très jolie et ingénue parce que je suis très jeune. J'habite avec ma mère dans un petit village, j'adore mettre mon manteau rouge avec un capuchon rouge, c'est pourquoi on m'appelle Le petit Chaperon Rouge."
Chœur: *"Elle jolie, elle mignonne mais naïve, trop naïve."*

II Scène (La mère, le Petit Chaperon Rouge)
La mère entre avec un panier: *"Va voir comment se porte ta mère-grand, car on m'a dit qu'elle était malade, porte-lui une galette et ce petit pot de beurre."*
Le Petit Chaperon écoute et dit: *"Ça va maman. J'y vais tous de suite,"* et sort (à droite). (La mère sort à gauche.)

III Scène (Le Petit Chaperon Rouge, le loup, deux bûcherons)
Dans le bois. Le Petit Chaperon Rouge entre en sautillant.
Dans le fond il y a deux bûcherons qui coupent le bois.
Le loup entre du côté droite, voit la fille et dit: *"Où tu vas?"*
Le Petit Chaperon Rouge sans craint répond: *"Je vais voir ma mère-grand, et lui apporter une galette et une petit pot de beurre que ma mère lui a envoyés."*
Le loup (faisant semblant de rien): *"Où elle habite?"*
Le Petit Chaperon Rouge: *"Là bas, à l'entrée du village."*
Le loup:*"J'y vais aussi. Tu passes par ici et moi par là. Voyons qui arrive le premier,"* et sort en courant.

IV Scène (Le Petit Chaperon Rouge)
Le Petit Chaperon Rouge se met à cueillir des fleurs, puis il sort.

V Scène (Le loup, la grand-mère)
La maison de la grand-mère. Elle st dans son lit.
Le loup frappe à la porte: *"Toc, toc, toc, toc."*
La grand-mère: *"Qui est là ?"*
Le loup (en contrefaisant la voix du Petit Chaperon Rouge): *"Mémé, c'est moi, votre petite fille. Je vous apporte une galette et un pot de beurre."*
La grand-mère: *"Tire la chevillette."* La porte s' ouvrira. Il se jette sur la femme et la mangea.

VI Scène (Le Petit Chaperon Rouge, le loup)
Le loup est dans le lit.
Le Petit Chaperon Rouge arrive et frappe: *"Toc, toc."*
Le loup (avec sa voix grosse): *"Qui est-là?"*
Le Petit Chaperon Rouge (d'abord épouvanté, puis tranquille): *"Mémé,c'est moi, votre petite fille. Je vous apporte une galette et un pot de beurre."*
Le loup (d'une voix plus douce): *"Tire la chevillette."* La porte s' ouvrira.
Le Petit Chaperon Rouge entre.
Le loup: *"Mets tout sur la table et viens te coucher avec moi!"*
Le Petit Chaperon Rouge se déshabille et entre dans le lit.
Elle examine la femme et s'émerveille.

VII Scène
Les 4 nouveaux personnages entrent est en scène et vont se mettre tous autour du lit, l'un en face de l'autre (1 loup et 1 Petit Chaperon Rouge).
Le Petit Chaperon Rouge qui est déja dans le lit dit: *"Ma mère-grand, que vous avez de grands bras!"* "C'est pour mieux t'embrasser, ma fille."
Le loup: "C'est pour mieux t'embrasser, ma fille."
II Petit Chaperon Rouge: *"Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes!"*
II loup: "C'est pour mieux courir, mon enfant."
III Petit Chaperon Rouge: *"Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles!"*
III loup: "C'est pour mieux écouter, mon enfant."
I Petit Chaperon Rouge: *"Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux!"*
I Le loup: "C'est pour mieux voir, mon enfant."
II Petit Chaperon Rouge: *"Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents!"*
Touts les loups: *"C'est pour te manger,"* et ils sautent sur les Petit Chaperon Rouge et les mangent.

Abbiamo sviluppato capacità di sintesi, di confronto e di collaborazione. Prima di passare alla rappresentazione finale, abbiamo fatto molte prove e ripetizioni. In itinere abbiamo modificato movimenti che non avevano completa coerenza con i dialoghi, corretto la pronuncia e imparato a utilizzare lo spazio scenico. La valutazione del nostro lavoro (osservazioni in itinere di gruppo, foto, riprese video, riflessioni e verbali) si è tradotta in momenti di crescita, sia in termini di performance, sia in termini di relazione e formazione personale.

2. I progetti di apprendimento precoce delle lingue che mi hanno coinvolto: *Le Petit Chaperon Rouge*

Dopo aver sperimentato in prima persona la validità della metodologia teatrale per un apprendimento della lingua francese, nello stesso anno scolastico 2008-2009 ho trasferito nella mia classe con i miei alunni quanto appreso. Nasce così *Le Petit Chaperon Rouge*, rappresentato da bambini di tre anni.

2.1. La descrizione del progetto

Il progetto è stato realizzato nella scuola dell'infanzia Ponte di Ferro del 1° Circolo didattico di Piombino (LI), dove allora prestavo servizio, e ha coinvolto il mio gruppo di lavoro, i bambini di tre anni.[7] In seguito a questo primo esperimento, il 1° Circolo di Piombino ha avviato progetti di bilinguismo (inglese e francese) fin dai tre anni.[8] Il percorso didattico si è articolato in più fasi. Molte sono state le esperienze e le attività proposte: espressive, manipolative, linguistiche e psicomotorie. La scelta di fondo del progetto è stata quella di far avvicinare i bambini a una lingua straniera in modo divertente e "naturale".[9] Ho utilizzato la metodologia ludica e teatrale come realizzazione dell'approccio formativo–comunicativo. Secondo una visione glottodidattica esperienziale ho fatto accostare i bambini alla lingua straniera in modo diffuso anche nei diversi momenti della giornata.[10]

I Fase. Lettura della cartolina e ascolto della canzoncina inviataci dal gatto Gigetto.[11]

Ci raduniamo nella stanza di psicomotricità e apriamo la busta: è una cartolina-fotografia del nostro amico Gigetto, la leggiamo: *"Un bonjour de Paris ici les souris sont exquises!... Dimenticavo, vi ho mandato anche un regalino. Ciao il vostro amico Gigetto."* Ascoltiamo:

"Voilà, voilà le Petit Chaperon,
il court, il court, loin de sa maison,
il va, il va apporter à sa Mémé
un petit pot de beurre dans son panier!"[12]

II Fase. Conversazione sulle preconoscenze dei bambini sulla fiaba di Cappuccetto Rosso e lettura del testo originario di Charles Perrault in lingua francese.[13] *Gioco*[14] *e disegno.*

Dopo aver letto il racconto improvvisiamo le prime scenette e giochiamo con il puzzle di Chaperon Rouge. Leggiamo il racconto con le immagini.[15]

III Fase. "Passa la palla"[16] *e "nome e gesto":*[17] *giochi di presentazione e di saluto.*

7 In alcune fasi si è avuta anche la partecipazione dei compagni più grandi di 4 e 5 anni.

8 Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia ci si riferisce alla scuola Ponte di Ferro.

9 Si intende con questo una acquisizione spontanea basata su scopi pragmatici di uso della lingua (*Second Language Acquisition*, metodo naturale di Krashen).

10 In quanto insegnante di sezione, la mia costante presenza all'interno della scuola ha reso possibile una continua reiterazione del processo comunicativo in lingua straniera e ha favorito un ulteriore contesto autentico di uso della lingua (routine dell'accoglienza e del pranzo).

11 Gatto Gigetto era un amico immaginario dei bambini, un gattino che viveva nella casa diroccata di fronte alla scuola. L'invenzione di questo personaggio animato mi ha permesso di introdurre il percorso didattico.

12 *Le Petit Chaperon Rouge*, parole di Pakita e musica di Jean Noe. La canzone è uno strumento glottodidattico che ha molteplici vantaggi sia sul piano della motivazione che su quello dell'apprendimento linguistico. Cfr. PAPA M. (2009), "L'uso delle canzoni nella classe di lingua straniera", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 4-5, pp. 22-23.

13 La lettura del testo originale di Charles Perrault è stata semplificata e supportata con delle immagini. Mi aiuto inoltre con la mimica, il tono della voce e la gestualità.

14 Utilizzo libri illustrati e puzzle della fiaba di Chaperon Rouge.

15 Questa attività, che a prima vista può apparire piuttosto libera, è in realtà invece molto guidata e offre un importante contributo all'educazione linguistica (stimola competenze narrative dell'allievo in lingua madre invitandolo ad acquisire il "senso della storia"). DALOISO M. (2008), "Dall'immagine alla lingua: il Picture Book", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, pp. 24-28.

16 Passo la palla al bambino che si trova alla mia destra e dico: *"Je m'appelle Tiziana et toi?"* Il bambino che riceve la palla risponde a sua volta rivolgendo la stessa domanda all'altro bambino che gli è accanto e così via. Oppure, tiro la palla a un compagno dicendo *"Salut.."* e mimo il gesto del saluto.

17 Mi presento: *"Moi, je m'appelle Tiziana"* e nello stesso tempo faccio un verso, ad esempio ruoto le mani, dopo di che chiedo: "Avete capito come mi chiamo?" Ripeto nuovamente il gesto finché qualcuno non comincia a imitarlo. Invito i bambini a ripeterlo, dopo di che, a turno, ciascuno di loro si presenta con il proprio gesto. Il gruppo risponde a specchio. DI PIETRO A., "Diario di gioco. Quando parto per un viaggio", in STACCIOLI G. (2004), *Culture in gioco*, Carocci, Roma, pp. 128-144.

Conoscenza e sperimentazione del colore rosso.

A partire da questa fase, attraverso il gioco iniziamo a salutarci e a presentarci in francese. Giochiamo con il colore rosso: propongo esperienze di manipolazione con il colore rosso. Questa attività, molto motivante, valida e gradita ai bambini, rappresenta un'ottima occasione per riproporre il lessico e consolidarlo (Daloiso 2009:172). Ha, inoltre una forte connotazione esperienziale e un alto valore formativo (promuove la percezione, l'azione e l'interazione, è un ottimo esercizio per sviluppare la motricità fine della mano e sviluppa la creatività).[18]

IV Fase. Presentazioni e saluti. Ascolto della canzoncina Le Petit Chaperon Rouge. *Costruzione del gioco delle carte di Cappuccetto Rosso.*

Aggiungiamo al nostro rituale di incontro la canzone *Le Petit Chaperon Rouge*.[19] Per rendere il testo comprensibile si ricorre all'utilizzo di un supporto visivo e alla mimica. Attivo un laboratorio di costruzione[20] per giocare al gioco delle carte di Cappuccetto Rosso. Sfrutto ogni occasione per consolidare e introdurre lessico nuovo.

V Fase. Presentazione, saluti. La canzone di Chaperon Rouge e il gioco delle carte.

Giochiamo al gioco delle carte per acquisire il lessico e memorizzare le battute sceniche.[21]

VI Fase. Presentazioni e saluti. Contiamo le nostre presenze e cantiamo la canzoncina Le Petit Chaperon Rouge. Realizziamo la scenografia del bosco.

Da questo momento in poi iniziamo anche a contarci in lingua francese: *"Un, deux, trois, quatre, cinq, six ..."*. Contare le presenze faceva già parte della nostra routine quotidiana. Sfrutto così questa occasione, per introdurre nuovo lessico. Giocare a contarci è una pratica quotidiana molto importante in quanto consente ai bambini di familiarizzare con concetti astratti attraverso azioni concrete. Sul piano dell'esposizione alla lingua straniera è poi una situazione comunicativa autentica dove la lingua svolge una funzione precisa (Daloiso 2009a). Propongo di costruire il bosco di Cappuccetto per giocare poi al *gioco del teatro*.[22]

VII Fase. Presentazioni e saluti. Ci contiamo e cantiamo la canzone Le Petit Chaperon Rouge. Realizziamo la casetta della nonna e di Cappuccetto Rosso.

Realizziamo ora anche la casetta di Cappuccetto Rosso e della nonna.[23] I comandi ai bambini sono dati sempre in lingua.

VIII Fase. Presentazioni e saluti. Le presenze. La canzone e la filastrocca Le Petit Chaperon Rouge. Realizziamo la mantellina di Cappuccetto Rosso.[24]

Nel rituale di apertura introduco nuovi vocaboli e strutture linguistiche con una filastrocca. Anche in questo caso utilizzo immagini e mimo l'azione:

18 Per approfondimenti si rimanda al testo di MANCINI L. (2005), *Il linguaggio del colore*, edizioni junior, Bergamo.

19 Anche cantando facciamo concretamente lingua: "Facendo cantare e ascoltare le canzoni non si simula ma si utilizzala lingua straniera" (Crimi 2011:54).

20 Ritagliamo venti rettangoli di 10×15 cm dal cartoncino rosso e coloriamo i personaggi e le scene principali della storia, ed esattamente: Cappuccetto Rosso, il lupo, la mamma, la nonna, il boscaiolo, il lupo che corre per andare dalla nonna, l'incontro tra il lupo e Cappuccetto nel bosco ecc. Aggiungo altri due personaggi: l'immagine di una streghetta e di una bambina che canta al microfono. Questo espediente mi darà l'opportunità di utilizzare il lessico dei colori e di consolidare il materiale linguistico della nostra canzoncina. Ritagliamo tutti i personaggi e li incolliamo sui cartoncini. Costruiamo anche la scatola.
Realizzare il proprio gioco ha molteplici valenze educative ed è un importante fattore di sviluppo: sollecita un atteggiamento attivo e cooperativo e rende di sicuro il gioco successivo, il giocare, più affettivo (Staccioli 1988).

21 Distribuisco la carta a ciascuno bambino, che la guarda e la tiene coperta. Dopo aver visto la mia carta mi alzo e dico il nome del personaggio che possiedo oppure divento il personaggio stesso e drammatizzo la scenetta. I bambini devono indovinare il nome del personaggio o la scenetta. A turno ciascun bambino fa altrettanto. Li aiuto suggerendo i nomi e le battute finché ciascuno non è sufficientemente autonomo nella memorizzazione.
Variazione del gioco delle carte: distribuisco le carte ai bambini e dal restante mazzo alzo una carta per volta e dico, ad esempio, alla figura di Cappuccetto Rosso il nome *"Chaperon Rouge"* e i bambini che hanno la stessa immagine si alzano e ripetono il nome del personaggio. Alla carta che rappresenta una bambina che canta dico *"Chante le refrain!"* e il bambino deve cantare la nostra canzone di Cappuccetto Rosso. A quella della streghetta dico *"Sorciere touche la couler....verd, rouge"* e il bambino deve correre a toccare il colore da me indicato. A quella del lupo che corre si deve fare un giro di corsa intorno ai compagni. Il percorso del gioco è flessibile: vario e adatto le domande e le regole a seconda del livello di apprendimento dei bambini.

22 Uniamo insieme dei fogli di carta da pacco bianca utilizzando colla e scotch, dopo di che faccio disegnare ai bambini, a turno, la scenografia del bosco. Successivamente, sempre a turno, lo coloriamo con spugnette e grossi pennelli. Sollecito i bambini a ripetere il nome dei colori che utilizziamo, sfrutto l'esperienza per introdurre e memorizzare nuovo lessico.

23 Anche in questo caso, uniamo fogli di carta da pacco, i bambini a turno disegnano e pitturano usando le spugnette. Per facilitare il lavoro, attacco i grossi fogli alle pareti della stanza di psicomotricità.

24 Servendoci di una mantellina vera, facciamo un cartamodello che poi ricalchiamo su carta crespa. Confezioniamo tre mantelline. Lavoro di gruppo.

Tra la la tra la la,
c'est le loup,
le grand loup du bois,
il ne mange pas les filles,
il ne mange pas les gars,
il préfère la vanille,
les bonbons, le chocolat.

IX Fase. Presentazioni e saluti. Le presenze. La canzone e la filastrocca Le Petit Chaperon Rouge. Costruiamo le seghe dei boscaioli.

Continuiamo i nostri preparativi per giocare al nostro gioco del teatro: realizziamo le seghe dei boscaioli.[25] Giochiamo a far finta di essere *les bûcherons* che lavorano stanchi nel bosco, cantando la canzoncina di Cappuccetto Rosso.

X Fase. Presentazioni e saluti. La canzone e la filastrocca Le Petit Chaperon Rouge. Realizzazione del gioco di Cappuccetto Rosso.

È il classico gioco dell'oca adattato alla fiaba di Cappuccetto Rosso.[26]

XI Fase. Presentazioni e saluti. La canzone e la filastrocca Le Petit Chaperon Rouge. Giochiamo al gioco di Cappuccetto Rosso.

Giochiamo al gioco di Cappuccetto Rosso: a turno viene lanciato il dado, i bambini sono le pedine e si gioca senza scarpe.

XII Fase. Il gioco passa la palla, giochi ed esercizi teatrali e il gioco del teatro. Rappresentazione grafica dell'esperienza.

A partire da questa fase, propongo una serie di attività propedeutiche al teatro, sul modello fatto all'università nel corso del laboratorio teatrale in lingua francese adattandole ai bambini. Occorre rispettarne la sequenzialità.

1. Giochi di rilassamento e di respirazione.[27]
2. Giochi con la voce. [28]
3. Giochi di movimento.[29]
4. Giochi di fiducia. [30]
5. Giochi di simulazione e di improvvisazione.[31]

Il gioco del teatro: assegno i ruoli dei personaggi e iniziamo a provare le scene.[32] Mano a mano che proviamo mi accorgo che dobbiamo lavorare molto ancora sulla gestualità, sul movimento e sull'uso dello spazio e che occorre dare subito ai bambini dei riferimenti spaziali per i movimenti, in modo che

25 Servendoci di un cartamodello preparato da me precedentemente ricalchiamo l'immagine della sega su cartoni pesanti, invito i bambini a disegnare anche da soli la loro sega. Aiuto i bambini a ritagliarla, dopo di che ciascun bambino con i pennarelli ne colora il manico e riveste la lama con la carta stagnola.

26 Realizziamo un percorso fatto di dodici caselle della grandezza di un foglio A3, utilizziamo alcune delle immagini dei personaggi e delle scenette utilizzate per realizzare il gioco delle carte. Faccio colorare con gessetti e matite. Con una grossa scatola costruiamo il dado. Per ogni casella è prevista un prova che i bambini devono superare. Le prove mirano al riutilizzo delle strutture linguistiche. Alleghiamo le regole al gioco.
REGLES DU JEU: Case n. 1: *"Qui est-ce?"*; Case n. 2: *"Ue dit la mère."*; Case n. 3: *"Saluer."*; Case n. 4: *"Comme le Petit Chaperon Rouge, arrête- toi pendant un tour ."*; Case n. 5: *"Chante le refrain !"*; Case n. 6: *"Qui est-ce?"*; Case n. 7: *"Sorcière touche le couler..."*; Case n. 8: *"Que dit le loup?"*; Case n. 9: *"Cours autour du groupe!"*; Case n. 10: *"Qui est-ce?"*; Case n. 11: *"Que dit le Petit Chaperon Rouge?"*; Case n. 12: *"Que dit le loup?"*
Si la question essaie ne vient pas dépasseé on rétrograde d'un compartiment.

27 In piedi in cerchio, invito i bambini a compiere molto lentamente alcuni movimenti che via via vado a indicare come, ad esempio, rotazioni del capo, piegamenti con il busto, circonduzioni di spalle e di braccia ecc. Successivamente, faccio camminare lentamente i bambini sollecitandoli a respirare profondamente: accompagniamo l'esercizio muovendo le braccia in alto e in basso come per simulare il volo di un uccellino. Espiriamo. Invito tutti i bambini a sentire il proprio diaframma. I comandi sono dati in lingua.

28 Disposti cerchio, inizio proponendo delle esperienze di educazione all'ascolto per migliorare le capacità uditive e percettive, ad esempio a turno ogni bambino va al centro, è bendato e deve riconoscere la voce di uno dei suoi compagni che gli dice semplicemente: "Chi sono?" Ripetiamo la stessa esperienza camuffando le voci, pronunciamo la parola "Ciao". Chi vuole utilizza anche l'espressione *"Salut"*. Diventiamo ora gattini e pronunciamo la parola "miao, miao", cagnolini "bau, bau" ecc. Successivamente giochiamo con i suoni: imitiamo suoni di oggetti o rumori conosciuti, ad esempio lo squillo della sveglia, lo scroscio dell'acqua ecc. Giochiamo con i suoni delle vocali: faccio ripetere il suono eee, uuu, ooo pronunciandolo con più intonazioni (a voce alta, normale, altissima, bassa, senza voce). Giochiamo con le voci degli animali (imitiamo ora il lupo con il corpo e con la voce, "UUUUUUU!", Una scimmia dispettosa che si mette a urlare, ecc). Sperimentiamo anche la cadenza ritmica. Abbiniamo alla recitazione della nostra filastrocca di Cappuccetto Rosso un semplice movimento corporeo come quello di un girotondo. Cambiamo direzione sulle parole "tra la la, tra la la".

29 Le camminate: in un primo momento faccio camminare i bambini liberamente nello spazio precedentemente definito. Cerco di farlo occupare in modo omogeneo: camminiamo senza urtarci, acceleriamo il passo, camminiamo in diagonale mentre ci incontriamo ci salutiamo con una stretta di mano dicendo: *"Salut!"*, *"Bonjour!"* Esprimiamo sentimenti enfatizzando i termini con una intonazione ora festosa, triste, allegra, a voce bassa, urlata eccc. Riprendiamo il passo. Ci fermiamo al segnale di stop (batto le mani), impariamo a stare immobili ma pronti per ripartire. Continuiamo: camminiamo accelerando il passo o meno, allargando le braccia, ripetendo gesti altrui, inventando una camminata ecc.

30 La macchina cieca: a coppie di due si guida il compagno per la stanza mentre tiene gli occhi chiusi.
Il gioco dello specchio: a coppie di due ci si specchia nel compagno che esegue esattamente i nostri lenti gesti.
Questi giochi di fiducia (in se stessi, nell'altro e nel gruppo) sono anche giochi di concentrazione, di coordinazione e di appropriazione dello spazio.

31 Questo campo di giochi è molto vasto in quanto è insito nel bambino *far finta di*. Imitiamo i personaggi delle fiabe, animali, mestieri, oggetti ecc.

32 Si rimanda al copione. I bambini già sapevano, avevano memorizzato quasi tutte le parti. Fin dall'inizio avevo presentato loro le battute, che avevano poi riutilizzate per i loro giochi. Accertarmi di questo per me è stata una verifica ulteriore, le strategie utilizzate avevano dato i loro frutti. Sapere le battute, parlare in una lingua diversa, era per loro un gioco molto divertente.

siano riproducibili anche nel luogo in cui si svolgerà lo spettacolo. Con il nastro adesivo segno allora il percorso di ingresso/uscita e le varie postazioni degli apprendisti-attori (Fioravanti, Ramazzotti, Petrocchi 2011:540-541).

XIII Fase.

Questa fase ha previsto di utilizzare le restanti nove ore circa per giocare a memorizzare le battute.[33] Proviamo le scene.

XIV Fase. Rappresentazione finale.

Festa di fine anno, rappresentazione e verifica finale. (v. SCHEDA 3)

SCHEDA 3 – IL COPIONE

LE JEU DU THEATRE
LE PETIT CHAPERON ROUGE

Interprètes
- **Le Petit Chaperon Rouge**
- **La mère**
- **Le loup**
- **Mémé**
- **Choeur**

Costumes
3 manteau rouge avec un capuchon
3 longue queque et deux oreilles
1 châle
1 bonnet

Objets
Des biscottes
Du beurre
1 petit panier
Quelques fleurs
Quelques arbres
1 lit
1 couverte
scies

SCÈNES

I Scène
Tous les acteurs, entrent en scène l'un après l'autre et, après un défilé devant le public, ils se présentent à leur gré. A la fin, tous s'assaient, sauf le 1° Petit Chaperon Rouge et la mère.

II Scène A LA MAISON
Mère (La mère entre avec un panier) "*Petit Chaperon Rouge!*"
Chaperon Rouge (La fille entre en scène de l'autre côte): *"Oui maman!"*
Mère: *"Mémé est malade. Apporte-lui du beurre et des biscottes"* (elle lui donne le panier).
Chaperon Rouge: *"Oui maman!"*
Mère: *"Attention au loup!"*

III Scènes
Bûcherons (Choeur)
Tous les Bûcherons sont en rangs dans le fond (ils y restent jusqu'à la fin de la représentation) et chantent (faisant semblant de travailler):

"Voilà, voilà le Petit Chaperon,
il court, il court, loin de sa maison,
il va, il va apporter à sa Mémé
un petit pot de beurre dans son panier!"

Le chant terminé, ils asseaient tous sous l'arbre.
Loup (Le loup entre): *"Salut! Où tu vas?"*
Chaperon Rouge: *"Salut ! Je vais chez Mémé."*
Loup: *"Où elle habite?"*
Chaperon Rouge: *"La bas."*
Loup: *"Voyons qui arrive le premier!"*
Chaperon Rouge: *"Oui!"*
Ils sortent en courant, le loup de gauche et Chaperon Rouge de droite et s'asseaient sous l'arbre. 2 Bûcheron, vont chercher le matelat et le placent sur la scène. La Mémé va se coucher dans son lit.

IV Scène
Loup (Le loup arrive à la maison de la grand-mère et frappe): *"Toc, toc."*
Mémé (De son lit): *"Qui est-ce?"*
Loup: *"Le Petit Chaperon Rouge"*
Mémé: *"Entre!"*
Le loup entre, saute sur la femme et la dévore.
Chœur (Les enfants en chœur à voix basse): *"Attention, c'est le loup"* (2 fois).

V Scènes
Chaperon Rouge (Le Petit Chaperon Rouge arrive et frappe à la porte):*"Toc, toc."*
Loup: *"Entre!"*
Chaperon Rouge (Le Petit Chaperon Rouge entre, regarde attentivement la femme):
"Mémé, vos yeux sont grands!"
Chœur: *"Attention, c'est le loup"* (2 fois).
Loup: *"C'est pour mieux te voir!"*
Chaperon Rouge: *"Mémé, vos oreilles sont grandes!"*
Loup: *"C'est pour mieux t'écouter!"*
Chaperon Rouge: *"Et quelle bouche!"*
Loup: *"C'est pour te manger "* (et la dévore).
3 Loups, 3 Chaperon Rouge montent sur la scène et ils poursuivent.
Tous: chantent

"Voilà, voilà le Petit Chaperon,
il court, il court, loin de sa maison,
il va, il va à porter à sa Mémé
un petit pot de beurre dans son panier!"

33 "L'assimilazione delle battute va considerata non solo come occasione per acquisire gli aspetti della pronuncia, dell'intonazione e dello stress, ma anche come esercizio che permette – a lungo e piacevole andare – di fare propri alcuni meccanismi della lingua straniera. [...] Avviene transfer dell'apprendimento delle battute apprese. Alcuni vocaboli o semplici strutture imparate durante l'attività vengono utilizzati nel contesto appropriato[...]" (Cangià 1998:224).

3. Le successive esperienze: *Le Repos* e *Les aventures de Kirikou*

Sulla base della positiva esperienza di *Chaperon Rouge*, negli anni successivi i bambini della scuola dell'infanzia Ponte di Ferro hanno messo in scena altre rappresentazioni: *Le Repos* e *Les aventures de Kirikou*, continuando così l'apprendimento ludico della lingua straniera attraverso il teatro.

Le Repos è stato realizzato nell'anno scolastico 2009-2010. In questa rappresentazione scenica, i personaggi del famoso quadro *Les repos* del pittore russo Kazimir Malevich prendono vita nell'interpretazione dei bambini come soggetti pittorici che, mentre posano per essere dipinti, sono distratti in danze da un vento birichino. Per i dialoghi e le canzoni ho utilizzato sia la lingua italiana che quella francese e inglese.

Les aventures de Kirikou sono state invece realizzate nell'anno scolastico successivo 2010-2011. In questa rappresentazione i bambini hanno messo in scena il personaggio di Michel Ocelot Kirikou, bambino coraggioso che decide di andare a cercare la strega Karaba per liberare il suo villaggio e la stessa strega da una maledizione. Durante il suo viaggio, Kirikou incontra scimmiette, elefanti e leoni con i quali si intrattiene a parlare e cantare.[34]

4. Conclusioni

L'esperienza di *Chaperon Rouge* ha coinvolto i bambini in un percorso educativo che li ha resi protagonisti. Tante sono state le attività proposte: manipolative, espressive, linguistiche e psicomotorie.[35] Facendo proprie queste attività tipiche della scuola dell'infanzia, il progetto, si è integrato perfettamente e in modo molto "naturale" al contesto educativo. Operando in questo modo la lingua straniera è stata proposta non come un qualcosa di avulso dal contesto scolastico che ogni tanto fa la sua comparsa in sezione.[36]

Un aspetto a mio avviso molto importante, e che mi preme sottolineare, è che sono stati proprio i bambini di tre anni, generalmente esclusi dalle esperienze di apprendimento precoce alle lingue, i protagonisti del progetto. Attraverso questa esperienza ho quindi sperimentato e verificato quanto realmente siano competenti e capaci i bambini fin da questa fascia di età.[37] Posso infatti sostenere che i bambini non hanno avuto nessun tipo di problema nell'accostarsi a una lingua diversa, anzi che sono stati molto abili e capaci. Ad esempio, sono stati molto abili nel servirsi creativamente del linguaggio, bravissimi nel comprendere il senso globale delle frasi magari senza capirne la singola parola. Attraverso la creazione di scenette hanno messo in gioco tutta la loro fantasia per esprimersi, coniugando gesti e parole in lingua madre e in lingua straniera. I bambini di questa età, più dei loro coetanei grandi, giocano con la lingua,[38] poi, mano a mano che ne comprendono il significato, si sentono bravi e sono ancora più motivati ad apprenderla.

I bambini hanno bisogno di parlare, e infatti l'unico modo per imparare a usare la lingua è usarla (Lodi 1982). I bambini inoltre sono curiosi e imparano anche in maniera indiretta perché costantemente esposti (Halliwell 1992:5-6). Sono bastate infatti poche prove e tutti sapevano le battute degli altri. Il teatro poi è lavorare anche in modo cooperativo (Terzuoli 2009:183). Giocare a fare gli attori veri è stata per loro una avventura molto emozionante. Sono arrivati alla rappresentazione finale molto motivati e orgogliosi di mostrare ai genitori quanto erano diventati bravi. Ho notato che non ci sono state né ansia né paura, anzi sulla scena sono saliti tutti e a turno dicendo "*Je m'appelle...*": si sono presentati. I bambini si sono divertiti.

Sulla base di questa esperienza posso quindi affermare che un bambino di tre anni non arriva a scuola a mani vuote, ma porta con sé, già ben radicato, tutto un insieme di istinti e di abilità e di caratteristiche che gli sono d'aiuto nell'apprendere un'altra lingua. Tocca a noi insegnanti, allora, a noi adulti, dare loro fiducia e sfruttare queste capacità, rilanciando sfide e opportunità. E il teatro è certamente uno dei giochi più completi per il bambino soprattutto a questa età: è motivante, è coinvolgente, è motricità. Un'ottima strategia, dunque, per insegnare le lingue.

Nelle successive esperienze, *Le Repos* e *Les aventures de*

34 Anche in questo caso i dialoghi e le canzoni sono in lingua inglese, francese e italiana.

35 Attraverso lo svolgimento di queste attività educative ho proposto un accostamento linguistico (uso veicolare della lingua).

36 Generalmente, le situazioni più tipiche d'approccio alle lingue nella scuola dell'infanzia vedono infatti "esperti" entrare nella scuola, una volta alla settimana, per insegnare l'inglese solo ai bambini di cinque anni.

37 Si rimanda a Daloiso M. e alle sue "Dieci tesi a favore dell'educazione plurilingue in tenera età", in. DALOISO M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, libreria CaFoscarina, Venezia.

38 "Il bambino gioca con la lingua come con qualsiasi altro oggetto" (Freddi 2007:29).

Kirikou, rispetto al progetto di *Chaperon Rouge* ho poi apportato delle modifiche sostanziali, nate dalla necessità di garantire a tutti gli alunni un apprendimento alle lingue. Convinta delle potenzialità dei bambini ho voluto infatti proporre più lingue, sia il francese che l'inglese fin dai tre anni. Tale convinzione trova conferma nelle diverse ricerche psicolinguistiche e cognitive (Bruner, Chomssky, Krashen,ecc.) e neurologiche che indicano l'esistenza di meccanismi biologici che rendono il bambino aperto e disponibile all'apprendimento di più lingue. Questa mia convinzione è stata poi supportata anche da una mia visita fatta alla scuola francoitaliana di Firenze, durante la preparazione dell'esame di lingua francese, dove avevo avuto modo di constatare che fin dalla scuola dell'infanzia i bambini potevano apprendere più lingue.
Nello specifico, in questi ultimi due progetti sono state apportate le seguenti innovazioni:

- hanno coinvolto tutte e due le sezioni (58 bambini e 4 insegnanti);
- si è avuta una collaborazione anche di esperti esterni;[39]
- c'è stato un approccio multilingue per tutti, cioè tutti i bambini di tre, quattro e cinque anni hanno fatto sia inglese che francese;
- fin dall'inizio dell'anno scolastico le lingue straniere si sono inserite nella programmazione di sezione fondendosi in modo armonioso in tutto il curricolo della scuola (uso veicolare della lingua);[40]

39 Ho voluto sfruttare tutte le risorse della scuola e creare un progetto formativo organico. Alla messa in scena del primo progetto *Les repos* hanno infatti collaborato sia l'insegnante di danza educativa che l'esperta madrelingua di inglese, e il tutto si è perfettamente integrato nella nostra programmazione di sezione *L'ARIA è VITA*.

40 Abbiamo cioè iniziato a veicolare attraverso la lingua straniera, gli stessi obiettivi formativi sui quali stavamo già lavorando anche nelle attività in lingua materna. L'uso della lingua come strumento "veicolare" all'apprendimento consente di non vedere la lingua come oggetto di apprendimento in sé, ma rende la sua acquisizione più simile a quella della lingua materna, più autentica e naturale, armonica nello sviluppo del bambino soprattutto in età prescolare. L'uso veicolare della lingua è inoltre fortemente raccomandato dall'Unione Europea (Quadro comune europeo delle lingue).

- la lingua straniera è stata introdotta soprattutto nella routine.[41]

Il merito di *Chaperon Rouge* è stato certamente quello di aver gettato le basi per poter fare lingua straniera con tutti, sempre in modo divertente e "naturale" attraverso il teatro. La scelta di educare in più lingue tutti gli alunni, utilizzando poi una lingua straniera veicolare, si è rivelata indubbiamente un'ottima strategia e opportunità formativa. Posso affermare infatti che l'esperienza è stata molto positiva e che i bambini sono in grado di apprendere contemporaneamente anche più lingue divertendosi, si tratta solo di creare le situazioni in cui appaia naturale usarle. La gestione della complessità dei progetti (elevato numero dei bambini, dei docenti e delle attività proposte), la mancanza di spazi adeguati, il problema della formazione delle insegnanti (parlare le lingue fluentemente e conoscere la metodologia teatrale) e le difficoltà a far accettare le novità e un cambiamento nella didattica sono state le criticità incontrate.

Questo mio lavoro vuole essere una testimonianza di come attraverso questa metodologia si possa avere una buona formazione e insegnare le lingue straniere nel ciclo della scuola primaria. Sottolineo l'importanza di questa formazione specifica sperando che altre insegnanti possano intraprenderla, e che la mia positiva esperienza sia loro di incoraggiamento. Auspico che questa metodologia venga diffusa nella scuola.

41 Per garantire un input frequente (la frequenza abbassa la soglia di attivazione linguistica e garantisce anche una fissazione della lingua) ho introdotto la lingua straniera nella registrazione del tempo atmosferico. In questa routine (routine dell'accoglienza) i bambini già si salutavano, si contavano e si presentavano in lingua francese. La tematica del tempo atmosferico tra l'altro si è inserita perfettamente nella nostra programmazione di sezione *L'ARIA è VITA*, tematica che poi ha confluito alla fine dell'anno scolastico nella rappresentazione teatrale del dipinto *Les Repos* dell'artista Malevich.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2009), "La competenza comunicativa", in SERRAGIOTTO G., *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a straniere*, ed. Cafascorina, Venezia.
– BALBONI P.E., *Aspetti neuropsicologici nell'insegnamento precoce delle lingue*, seminario ANILS, 2 marzo 2011, Firenze.
– BRUNER J.S. (1987), *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando, 1987.
– CANGIÀ C. (1998), *L'altra glottodidattica. Bambini e lingua straniera fra teatro e computer*, Giunti, Firenze.
– CANGIÀ C. (2008) "Italiano L2 a teatro", intervento al corso di aggiornamento su *Novecento e oltre: lingua, letteratura, arte e cultura*, Roma, 28 febbraio 2008.
– CRIMI A.M. (2011), "Le canzoni nelle lingue straniere", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, pp. 54-55.
– DALOISO M. (2008), "Dall'immagine alla lingua: il Picture Book", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, pp. 24-28.
– DALOISO M. (2009a), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, DeAgostini Scuola, Novara.
– DALOISO M. (2009b), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, libreria Editrice CaFoscarina, Venezia.
– DI PIETRO A. (2004), "Diario di gioco. Quando parto per un viaggio", in STACCIOLI G., *Culture in gioco*, Carocci, Roma.
– FIORAVANTI. E., RAMAZZOTTI L., PETROCCHI B. (2011), "Il teatro a scuola", in *Raccontami una fiaba 2. Guida didattica*, Il Capitello, Torino, pp. 540-541.
– FREDDI G. (2007), "Tre tipologie di gioco", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 8-9, pp. 29-31.
– GARDNER H. (1989), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenza*, Feltrinelli, Milano.
– HALLIWELL S. (1992), *L'inglese nella scuola elementare*, Longman Group UK Ltd.
– HINGLAIS S. (2001), *Enseigner le français par de activités d'expression et de communication*, RETZ, Parigi.
– LODI M. (1982), *Ciao Teatro!*, Editori Riuniti, Roma.
– LOMBARDI M., TERZUOLI E. (2004), "La voce della letteratura", in MARTÌNEZ M.C., STATON S. (a cura di), *Studi per l'insegnamento delle lingue europee*, University Press, Firenze.
– LOMBARDI M., TERZUOLI E. (2005), "La parola in azione. La classe di lingua e letteratura francese, un atelier di comunicazione", in COPPOLA D., *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingua*, CLUEB, Bologna.
– MAIORANA S. (2009), Neuroscienze e didattica delle lingue. *La glottodidattica fra teatro, empatia, emotività*, Edizioni Tracce, Pescara.
– MANCINI L. (2005), *Il linguaggio del colore*, edizioni junior, Bergamo.
– NOFRI C. (2009), *Guida al Metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il laboratorio teatrale*, Edizioni Novacultur, Roma.
– PAPA M. (2009), "L'uso delle canzoni nella classe di lingua straniera", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 4-5, pp. 22-23.
– PIAGET J. (1972), *La formazione del simbolo*, La Nuova Italia, Firenze.
– PERRAULT C. (1998), *Contes*, Le Livre de poche, Parigi.
– STACCIOLI G. (1998), *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma.
– STANISLAVSKIJ K.S. (1990), *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Laterza, Roma-Bari.
– TERZUOLI E. (2009), "Motivare favorendo la creatività: gioco e drammatizzazione", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, pp. 60-63.
– VYGOTSKIJ L.S. (1987), "Il ruolo del gioco nello sviluppo", in *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
– ZUCCHET F. (2004), *Oser le théâtre*, SCEREN, CRDP, ACADÉMIE, Grenoble.

Sitografia

– http://www.cemea.ch/users/bd/Espressione/animazione_teatrale/animazioneteatrale.htm (vedi anche www.cemea.ch/users/bd/indice.htm).
– http://www.glottodrama.eu.
– www.filastrocche.it/contenuti/le-grand-loup-du-bois-2.
– www.thesisternet.it C. Cangià, *Italiano L2 a teatro.*

LINGUA SPAGNOLA

Novità 2014

CORSO SCUOLA SECONDARIA 1° GRADO

Marco Mezzadri
Alicia Martinez Crespo

¡PISTA LIBRE!

Curso de español

Per le competenze e la scuola digitale

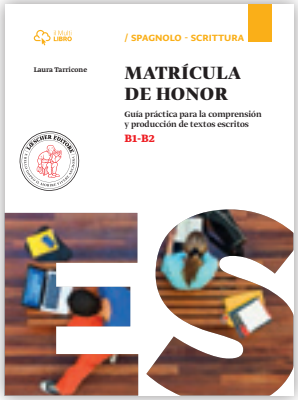
CORSO BIENNIO

Giovanna Benetti
Mariarita Casellato
con Yolanda Sabaté Pedro e Elena Pezzi

TÚ MISMO

Método de español para estudiantes de bienio y trienio de secundaria

A1/A2+



LETTURA-SCRITTURA ESAME DI STATO

Laura Tarricone

MATRÍCULA DE HONOR

Guía práctica para la comprensión y producción de textos escritos

B1-B2

CERTIFICAZIONI DELE

Susana Benavente Ferrera

COLECCIÓN DELEando

Guía para la preparación de las pruebas DELE

A1

English for Lunch – Inglese a mensa

Un'esperienza CLIL

Annalisa Nario

Docente di Lingue Straniere, Savona

Abstract

L'articolo si riferisce a un'esperienza CLIL realizzata nella scuola primaria. Obiettivo prioritario: considerare la lingua inglese non solo una "materia scolastica" ma un reale strumento di comunicazione in situazioni autentiche; essa è stata perciò "innestata" nel tessuto vivo della scuola, il tempo mensa, attraverso un percorso di educazione alimentare e di educazione alla convivenza civile. L'interesse risiede principalmente nei seguenti aspetti: CLIL utilizzato non come modulo/progetto chiuso, riproducibilità, videoregistrazione come feedback/valutazione, multimedialità che consente di svolgere attività significative, contestualizzate, utili nonché divertenti. Il risultato più positivo è stato che la maggior parte dei bambini ha iniziato a utilizzare spontaneamente e senza timore la lingua inglese, anche per comunicare tra loro, con errori e con parole italiane, con produzioni linguistiche tipiche di un'interlingua in evoluzione.

Premessa

La sperimentazione che segue si riferisce a un'esperienza didattica effettuata presso la Scuola primaria G. Sordo di Pietra Ligure, in cui ho operato come insegnante di lingua inglese. L'idea del progetto nasce da esigenze specifiche emerse all'interno del gruppo docente delle classi II che, nella condivisione e collaborazione, è riuscito a trovare un percorso coerente e integrato a ciascuna programmazione.

- Avviare gli alunni a un percorso di **Educazione alimentare** avendo rilevato in numerosi bambini, specie durante il pranzo a mensa, un rapporto difficile con il cibo e una conseguente alimentazione monotona e povera dal punto di vista nutrizionale.
- Proporre un percorso di **Educazione alla convivenza civile** specificamente nel **tempo-mensa**, essendo emersa la necessità di una migliore interazione fra le persone coinvolte, di un maggior uso di comportamenti adeguati e di una più ampia pratica delle buone maniere.
- Introdurre e utilizzare la metodologia **CLIL** affinché la lingua inglese non sia solo una "materia scolastica", ma un reale strumento di comunicazione in situazioni autentiche, che consente di svolgere attività significative, contestualizzate, utili nonché divertenti.
- In pratica *innestare* l'inglese nel tessuto "vivo" della scuola, in questo caso il pranzo a mensa, realizzando percorsi educativi in lingua straniera finalizzati a promuovere la crescita cognitiva, culturale, relazionale e sociale dei bambini, e integrando in modo trasversale quanto viene proposto loro in italiano.

Le peculiarità di questa esperienza sono:

1. **CLIL come esperienza formativa aperta.** Non si è trattato di un regolare progetto, presentato e approvato dal Collegio Docenti con ore/personale/compensi aggiuntivi, non si è trattato neanche di un tipico modulo CLIL. Piuttosto la definirei un'esperienza formativa a costo zero, iniziata in corso d'anno e continuata fino al termine delle lezioni, con aggiustamenti e valutazioni *on going*. Ciò non significa che non ci sia stata una chiara e valida cornice teorica da cui partire per un'attenta programmazione e valutazione e che ha fornito le **idee guida** necessarie all'esperienza.
2. **Videoregistrazione**. Molte parti dell'esperienza sono state videoregistrate con una semplice videocamera e i filmati sono stati costantemente usati come feedback e autovalutazione per i bambini e per l'insegnante. Soltanto verso la fine dell'anno scolastico, rendendomi conto di avere a disposizione molto materiale, ho pensato alla creazione di un breve video da consegnare a ogni alunno.
3. **Riproducibilità**. Il tempo mensa è presente in tutti i contesti scolastici, è una situazione autentica, di routine, praticamente giornaliera, di cui tutti i docenti conoscono bene criticità e potenzialità. Credo sia molto importante sottolineare proprio questo fatto: non si è trattato di un qualcosa di particolarmente connotato, strettamente legato a una realtà scolastica e difficilmente proponibile in altri contesti, bensì di un'esperienza del tutto riproducibile e *innestabile* in qualsiasi realtà scolastica.
4. **Multimedialità**. Le TIC sono state parte integrante dell'esperienza essendo considerate come catalizzatori della glottodidattica, secondo un'immagine felice di Gordon Pask (1975), cioè strumenti facilitatori di attività didattiche nuove, diverse e inclusive, altrimenti non realizzabili in maniera soddisfacente.

Vediamo nello specifico questi quattro punti e successivamente la scheda descrittiva dell'esperienza.

LINGUA DI SPECIALITÀ

per il settore turistico-alberghiero

Testi nati dall'esperienza diretta nelle scuole che hanno l'obiettivo di sviluppare al tempo stesso le competenze linguistiche e quelle professionali.

1. Le idee guida da cui siamo partiti (v. TAB. 1).
In realtà, più che ambiti disciplinari nel primo ciclo della scuola primaria si può parlare di campi di esperienza. Per questo ho pensato di utilizzare la lingua straniera non semplicemente per "insegnare il *food vocabulary* ai bambini", ma per promuovere e veicolare attraverso la lingua straniera obiettivi formativi oltre che di contenuto, sui quali i bambini stanno lavorando in lingua materna per promuovere appunto la loro crescita cognitiva, culturale, relazionale e sociale, integrando in modo trasversale ciò che viene proposto loro in italiano.
Si è trattato cioè di un *embedding*, una modalità operativa che mi ha permesso di partire non dalla selezione di obiettivi linguistici, bensì di farli emergere da quelli formativi/cognitivi generali favorendo la crescita complessiva del bambino. Modalità operativa che fa parte di un quadro teorico e di un processo glottodidattico complesso: si parte infatti dalla scelta di un approccio/filosofia di fondo per avvicinare i bambini alla lingua, successivamente di una metodologia intesa come realizzazione operativa di quell'approccio e infine di tecniche, spazi, materiali, setting appropriati e idonei. Un insieme di linee guida, ma passibili di cambiamenti nei contenuti e anche negli obiettivi in base alla valutazione dei docenti, al processo acquisizione/apprendimento e al fatto che è il contenuto disciplinare a determinare la lingua necessaria a imparare.
Credo infatti che la validità/interesse di questa esperienza risieda non tanto nella teoria a cui evidentemente mi sono rifatta, ma alla sua applicazione e alla dimostrazione di come

TABELLA 1 – LINEE GUIDA

CONTENUTI **In L1 e L2**	▪ **Avvio all'Educazione Alimentare (*Nutritional Plate*).** ▪ **Educazione alla Convivenza Civile (*Citizenship and Cooperation Education*)**: mettere in atto comportamenti di autonomia, autocontrollo, fiducia in sé; interagire, utilizzando buone maniere, con persone conosciute e non, con scopi diversi.
OBIETTIVI **In L1 e L2**	
Obiettivi disciplinari generali	▪ Avvicinarsi all'Educazione Alimentare. ▪ Conoscere la classificazione degli alimenti. ▪ Conoscere il Piatto nutrizionale. ▪ Praticare la convivenza civile. ▪ Creare un rapporto piacevole e positivo tra chi apprende e la lingua che viene appresa. ▪ Promuovere l'uso delle TIC.
Obiettivi specifici	▪ Conoscere i nomi degli alimenti del menù mensa (*Canteen Food Vocabulary*). ▪ Esprimere i propri gusti e preferenze (*Personal likes and dislikes*). ▪ Saper utilizzare un corretto vocabolario e le buone maniere per interagire civilmente a mensa (*Good Manners Vocabulary and Good Table Manners to be used at the school canteen*).
TEMPI	Monte ore flessibile e graduale: principalmente durante le ore settimanali di Lingua inglese e in parte durante quelle di Scienze; da dicembre in avanti, in parte durante l'orario mensa.
MODALITÀ DI LAVORO	Attività individuali e di gruppo, *role–play*, drammatizzazioni, giochi ecc.
MATERIALI DA UTILIZZARE	Materiale prodotto dall'insegnante (ci sono pochi materiali CLIL predisposti a livello pedagogico), immagini, *flashcards*, testi elementari di divulgazione scientifica in italiano. *Realia*: stoviglie in miniatura, cibi/bevande-giocattolo e/o prodotti dagli alunni.
MATERIALI DA PRODURRE	Disegni, *flashcards*, cartelloni con testi e immagini, foto, video, materiale LIM.
ATTREZZATURE	Computer, collegamento internet, LIM, registratore, videocamera, macchina fotografica.
VALUTAZIONE (feedback)	Saranno somministrate prove concordate con l'insegnante di disciplina al fine di valutare l'acquisizione di apprendimenti disciplinari e linguistici; ovviamente il processo di valutazione è da considerarsi sempre legato al percorso di apprendimento e al contesto in cui il bambino si trova a operare. Di seguito alcuni esempi di "indicatori" considerati nell'osservazione di strategie, abilità, conoscenze, atteggiamenti messi in atto dall'alunno nel suo percorso: ▪ interagisce positivamente con insegnanti e compagni; ▪ interviene se richiesto; ▪ esprime opinioni personali sugli argomenti trattati; ▪ interviene a proposito con apporto di esperienze personali di interesse comune; ▪ usa la L2 per rispondere a domande dell'insegnante; ▪ usa la L2 in momenti non strutturati; ▪ si impegna nell'utilizzare, in contesti strutturati, un lessico appropriato in L2; ▪ usa la L2 per veicolare semplici contenuti disciplinari.

sia valida: *making the model your own!*
Come ho già detto, non si è trattato neppure di un normale Modulo CLIL con metodologia *task-based/oriented*. Pur considerando i Moduli un valido modello, spesso ho avuto la sensazione che siano come sovrastrutture che fanno la loro comparsa di tanto in tanto, inseriti un po' forzosamente nel tessuto scolastico e solo a breve termine.
Ho notato infatti che molti progetti CLIL a livello di scuola primaria consistono principalmente in attività senza finalità glottodidattiche o, nel migliore dei casi riguardano essenzialmente esperienze chiuse, nel senso che terminato il progetto (La vita nello stagno, Una sana alimentazione ecc.) il bilinguismo viene meno... come una bella opera teatrale che culmina con uno spettacolo, un finale e, pur essendo una bella esperienza, ha un suo logico termine.
English for lunch invece ha continuato e può continuare ogni giorno della settimana, non ha un finale a cui tendere in maniera parossistica. Opportunamente arricchito a livello lessicale, morfologico ed esperienziale (uscite didattiche, merenda, laboratori, intervallo a scuola, coinvolgimento genitori ecc.), può in modo naturale continuare durante tutto il ciclo della scuola primaria.

2. La decisione di filmare una parte delle attività è nata da mie esperienze precedenti molto positive. Penso che la registrazione sia una componente valida e utile del feedback, una parte integrante del processo apprendimento-insegnamento di cui può fornire un riscontro, una visione aperta. Nell'insegnamento delle lingue straniere viene considerato uno strumento potente sia per la riflessione sulla pratica didattica sia per l'autovalutazione per l'insegnane e lo studente, permettendo un riesame critico delle proprie esecuzioni linguistiche e comunicative. Con l'uso della videoregistrazione si nota generalmente un aumento dell'interesse, del piacere e della fiducia nell'uso della lingua straniera. Guardando le videoregistrazioni, i bambini si sono resi perfettamente conto dei loro progressi e dei loro miglioramenti, difficili da percepire durante le attività quotidiane: pur essendo a volte il progresso più affettivo che cognitivo, è stato evidente come esso abbia fornito una sostanziale spinta nella motivazione.
Nel caso specifico rivedere i filmati era un "momento bello". Si faceva il punto della situazione, ci si divertiva e rilassava, si riviveva quello che si era vissuto e sperimentato, si "verbalizzava" e si rifletteva su come e perché delle attività, ci si autovalutava: momento quindi metacognitivo che implica l'idea di valutazione come apprendimento! Offriva una certa sistematicità ricapitolazione su ciò che si è svolto nelle lezioni precedenti e sulle competenze sviluppate fino lì.
Dato che il momento mensa è spesso troppo rumoroso per le registrazioni e coinvolge personale non scolastico, alcune volte abbiamo "ricreato" il momento pranzo fuori orario. Come ho accennato, si è deciso di utilizzare tutto il materiale videoregistrato, realizzando video brevi *ad hoc*, cioè montando registrazioni specifiche di ogni alunno.

3. Per quanto riguarda la riproducibilità, sono partita dal presupposto che per CLIL intendiamo l'integrazione tra la lingua e il contenuto in un approccio duale (*dual focussed*) che comprende apprendimento della lingua e del contenuto contemporaneamente (*simultaneous*): si impara una lingua mentre si impara un contenuto, la lingua è usata per imparare così come per comunicare.
L'elemento su cui occorre insistere per comprendere l'innovazione che il CLIL porta con sé è sicuramente il termine "ambiente di apprendimento". Ambiente inteso come contesti significativi che rendono l'apprendimento efficace e in cui si mette in pratica subito e **in forma di routine** ciò che si sta imparando in quella lingua, rendendo più forte la motivazione. Si riproduce in questo modo il processo naturale di un bambino che necessita del linguaggio per esprimersi, compiere atti o compiti significativi. La lingua inglese cessa così di essere una "materia scolastica" e diventa un reale strumento di comunicazione che consente di svolgere attività contestualizzate, autentiche e divertenti.
Quale ambiente di apprendimento scolastico più reale, "economico", routinario e significativo della mensa?

4. Per i nativi digitali ho pensato alle tecnologie come contesto autentico nel quale usare la lingua. Multimedialità intesa sia come semplice strumento di insegnamento/apprendimento inserita in contesti tradizionali e consolidati delle pratiche educative, sia come padroneggiamento delle strumentazioni, sia infine come ambiente in cui rimodulare le forme, le modalità, i contenuti dell'insegnamento e dell'apprendimento (*learning*

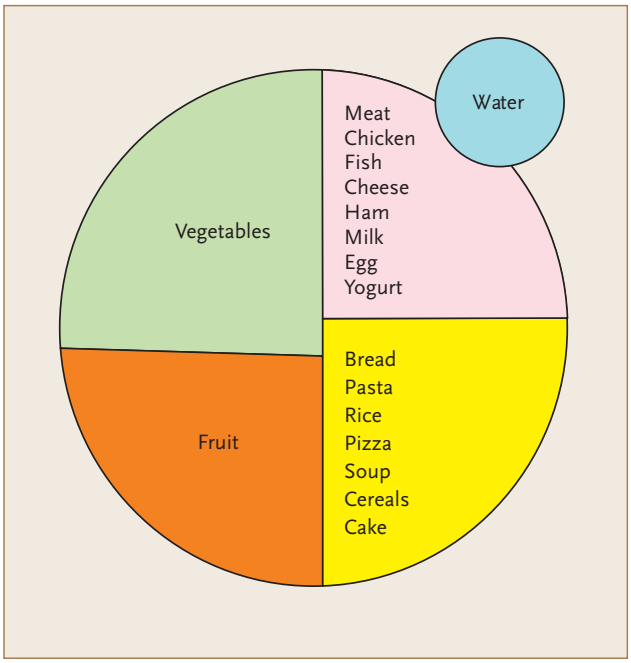
with technology, learning about technology, innovation with technology). L'apprendimento della lingua straniera dovrebbe favorire l'interazione e la motivazione, facendo "vivere la lingua", ponendo l'alunno e i suoi bisogni al centro del processo di apprendimento, grazie ad attività multisensoriali e multimediali che agiscano sui diversi sistemi di rappresentazione (visivo, uditivo, cinestesico).
Posso affermare che l'ambiente di apprendimento multimediale e interattivo ha facilitato la comunicazione in classe, ha lasciato ai bambini spazi di lavoro collaborativo e di tutoring durante i quali, intervenendo direttamente sul materiale didattico, manipolandolo, personalizzandolo e ricostruendolo, hanno potuto elaborare processi metacognitivi sulla lingua inglese.

I Fase: School canteen food – Lunch table – English for lunch – Good manners

L'esperienza è partita con l'apprendimento (strumentale) del lessico del cibo a mensa, attraverso l'input dell'insegnante sia in classe, sia durante il pranzo, sia ancora con il riutilizzo in attività laboratoriali finalizzate alla realizzazione di un grande poster con *flashcards* da esporre a mensa.
È stato estremamente motivante portare in classe materiale ludico (*realia*) sull'argomento: stoviglie di plastica, cibi di stoffa e altro materiale, pasta, riso, acqua minerale, succhi di frutta veri... Alcuni cibi che mancavano sono stati "creati" in classe con tecniche di bricolage e, per ulteriori alimenti, i bambini stessi si sono offerti entusiasticamente di portarli da casa, andando a rovistare fra i loro giocattoli!
Questo ha suscitato forte motivazione e curiosità nei bambini che hanno subito iniziato a utilizzare il lessico dei *realia* che già conoscevano, per poi passare a chiedere nuovi vocaboli, per esempio quelli relativi alla colazione, agli oggetti presenti sulla tavola della mensa ecc.
A mensa si è cominciato così a utilizzare indistintamente italiano e inglese. Anche con insegnanti non formate in inglese, numerosi bambini interagivano in lingua straniera, spesso semplificando, indicando alle insegnanti tangibilmente gli oggetti in inglese sia durante la mensa che durante la merenda o addirittura assumendo il ruolo di "insegnante" dell'insegnante.
È stato molto stimolante per i bambini "vedere" che le maestre imparavano e sbagliavano come loro!
Oltre al lessico del cibo, ho iniziato a usare in lingua inglese il vocabolario delle *good manners*, che in parte era conosciuto a un livello passivo (*thank you*, *please*), e presto i bambini lo hanno usato in modo creativo e autonomo: con i bidelli, con nuovi insegnanti, in modo anche ironico per ricevere un complimento, per testare gli altri o "per vedere l'effetto che fa".
È stata utilizzata la LIM per lavorare sul lessico, sulle routine linguistiche e sulla fonologia, e nel web si è cercato adeguato materiale sull'alimentazione. Con esso si è poi lavorato sistematicamente, creando *flashcards* da stampare, colorare e utilizzare per il poster a mensa. Le attività sono state tutte realizzate attraverso una didattica collaborativa, inclusiva e metacognitiva.

II Fase: Food I like... Food I don't like... – Nutritional plate

Insieme all'insegnante di classe, si è programmato il percorso di Educazione alimentare basato sulla classificazione degli alimenti di base e delle loro funzioni, sulla semplificazione del Piatto nutrizionale e sui gusti e le preferenze dei bambini.
Si sono svolte alcune lezioni in compresenza, con passaggi soft e naturali dall'italiano all'inglese e viceversa, in cui sono stati introdotti i concetti base sugli alimenti e sulla loro classificazione. Dopodiché sono state avviate alcune attività *task-based* da svolgere: i bambini creano piccole *flashcards* dei loro cibi preferiti e non (*food I*



like... food I don't like...), in modo collettivo si formano gruppi di cibi e persone a seconda delle preferenze. Si descrive e si discute di cosa si mangia a mensa e a casa.
È stato utilizzato il web per riprendere il concetto di Piatto nutrizionale, utilizzando mappe concettuali e creando sia un *Nutritional Plate* alla LIM da archiviare/riutilizzare/manipolare/aggiornare in itinere, sia uno cartaceo in formato gigante da utilizzare in classe per riprendere tutto il percorso di educazione alimentare in modalità CLIL.

III Fase: My birthday party

Nella scuola c'è l'usanza di poter festeggiare il compleanno, per i bambini che lo desiderano, durante l'orario della mensa. Sono stati i bambini stessi, durante un festeggiamento, a chiedere lessico, canzoni e altre funzioni comunicative per poter continuare a parlare in inglese durante questo momento speciale: *Happy Birthday Song, blow the candles!, count the candles, cake, biscuits, candies, fruit juice, pizza* ecc.
Anche in questo caso, essendo il momento mensa troppo rumoroso per le registrazioni, il *Birthday Party* è stato festeggiato alcune volte in altro orario e nell'aula laboratorio.

IV Fase: English for lunch video

I bambini hanno in parte partecipato al montaggio dei video attraverso varie attività cooperative, utilizzando il programma Movie Maker opportunamente scaricato sulla LIM. Gli alunni, guidati dall'insegnante (facilitatore), hanno potuto scegliere i colori, le animazioni, il formato videoscrittura, la musica, le foto e naturalmente gli spezzoni da montare. Ognuno ha portato una chiavetta USB e i video sono stati consegnati alle famiglie.

Conclusioni

Il risultato più positivo è stato che la maggior parte dei bambini ha iniziato a utilizzare spontaneamente e senza timore la lingua inglese, anche per comunicare tra loro, con errori e con parole italiane, con produzioni linguistiche tipiche di un'interlingua in evoluzione. Giorno dopo giorno si è creata una atmosfera di complicità, parlare inglese è risultato naturale, spontaneo o divertente come aver imparato un nuovo gioco della PlayStation di cui si superano i vari livelli! La lingua madre non è però stata bandita, veniva usata quando necessaria, come una coperta di Linus.
Tale ambiente di apprendimento facilitante ha inoltre reso possibile lo sviluppo della competenza chiave di cittadinanza: imparare a imparare. Imparo una lingua attraverso il contenuto, ma rifletto/imparo anche su come si imparano le lingue.

Un'osservazione specifica, non del tutto verificata, riguarda i bambini con difficoltà più o meno dichiarate di apprendimento: l'esperienza CLIL abbinata alla multimedialità è risultata estremamente positiva, in molti casi la loro *performance* è stata "migliore" di altri alunni. Privilegiare e adottare alcune pratiche glottodidattiche rispetto ad altre ha certamente favorito questo risultato: la dimensione orale prioritaria, lo sviluppo della dimensione sociopragmatica della lingua, l'utilizzo di supporti visivi/multimediali e di strumenti tecnologici, l'associazione lingua–movimento (TPR), l'apprendimento cooperativo e l'interdipendenza positiva, la scelta generale di attività non ansiogene.

Considerazioni finali

Mancano a questa esperienza una valutazione e uno studio più sistematico e approfondito, ciò dovuto principalmente alla mancanza di supporto e di apertura dell'ambiente scolastico di riferimento. Il gruppo docente delle classi ha rilevato infatti un generale disinteresse verso la lingua inglese, la metodologia CLIL e verso proposte innovative. Disinteresse sia a livello teorico che operativo, sia da parte del dirigente scolastico che di colleghi. Il non coinvolgimento di altri attori ha quindi limitato notevolmente la ricaduta dell'esperienza.
Con l'appoggio della comunità scolastica e maggiori risorse coinvolte, sarebbe stato opportuno attivare strumenti di indagine propri della ricerca-azione. Ciò avrebbero permesso di analizzare a posteriori alcuni momenti significativi dell'azione didattica e dell'esperienza (specie per alunni con difficoltà di apprendimento) in modo da ricavarne dati utili al monitoraggio di ciò che si stava facendo, alla sua efficacia e soprattutto a regolare l'intervento didattico. Le quattro peculiarità dell'esperienza avrebbero potuto così essere maggiormente supportate e convalidate in modo da "essere passate e disseminate" ad altre comunità scolastiche come punto di riferimento per esperienze similari.

Bibliografia

- ARDIZZONE P., RIVOLTELLA P.C. (2008), *Media e tecnologia per la Didattica*, Edizioni Vita e Pensiero, Milano.
- BALBONI P.E., COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (2000), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra, Perugia.
- COONAN C.M. (2008), *CLIL e l'apprendimento delle lingue: le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.
- COYLE D., HOOH P., MARSH D. (2010), *CLIL – Content and Language Integrated Learning*, CUP, Cambridge.
- FAVARO L. (2011), "Un 'Clil' per l'infanzia", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, Supplemento BLE, pp. I-V.
- KRASHEN S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second language Learning*, Pergamon, Oxford.
- LITTLE D. (2005), "The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving Learners and Their Judgments in the Assessment Process", in *Language Testing*, 22, pp. 321-336.
- PASK G. (1975), *Conversation, Cognition and Learning: A Cybernetic Theory and Methodology*, Elsevier, Amsterdam.
- PIRIE S. (1996), *Classroom Video Recording: When, Why and How Does It Offer a Valuable Data Source For Qualitative Research?*, paper presented at the annual meeting of the North American Chapter of the International Group for Psychology of Mathematics Education Panama City, Florida.
- REITANO P. (2006), *The Value of Video Stimulated Recall in Reflective Teaching Practices*, paper presented at the Social Science Methodology Conference, University of Sydney, Australia.
- TRIPP T., RICH P. (2011), "Using video to analyze one's own teaching", in *British Journal of Educational Technology*, v. 43, n. 4, pp. 678-704.

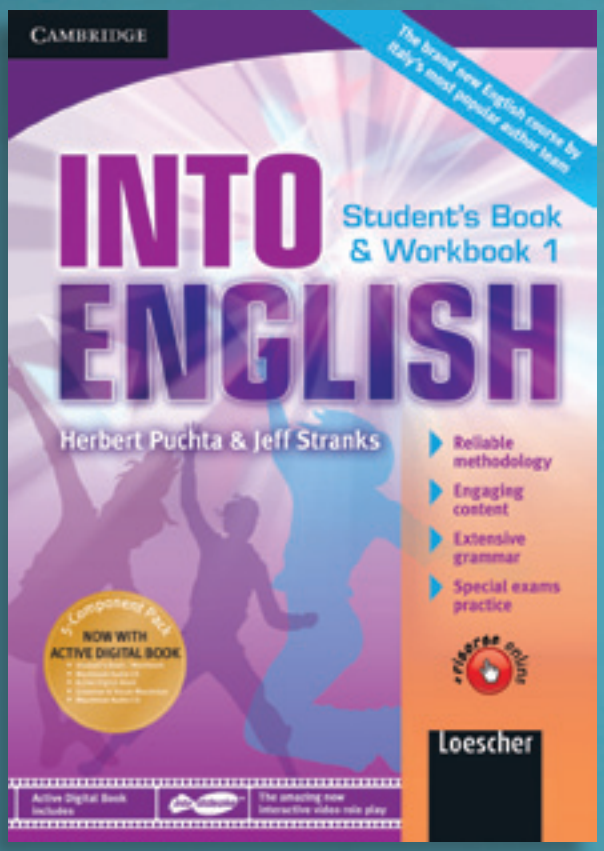
Sitografia

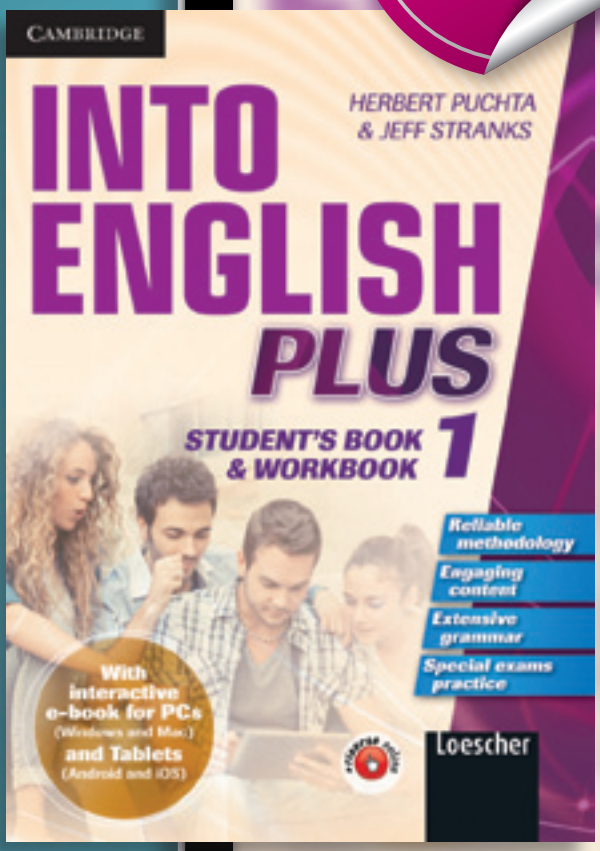
- http://www.circolodidatticopietraligure.it/master%201.htm.

CAMBRIDGE

L'OFFERTA CAMBRIDGE SI ARRICCHISCE DI **NUOVE RISORSE**

NOVITÀ
INTO ENGLISH ENTRA NELL'ERA DIGITALE!



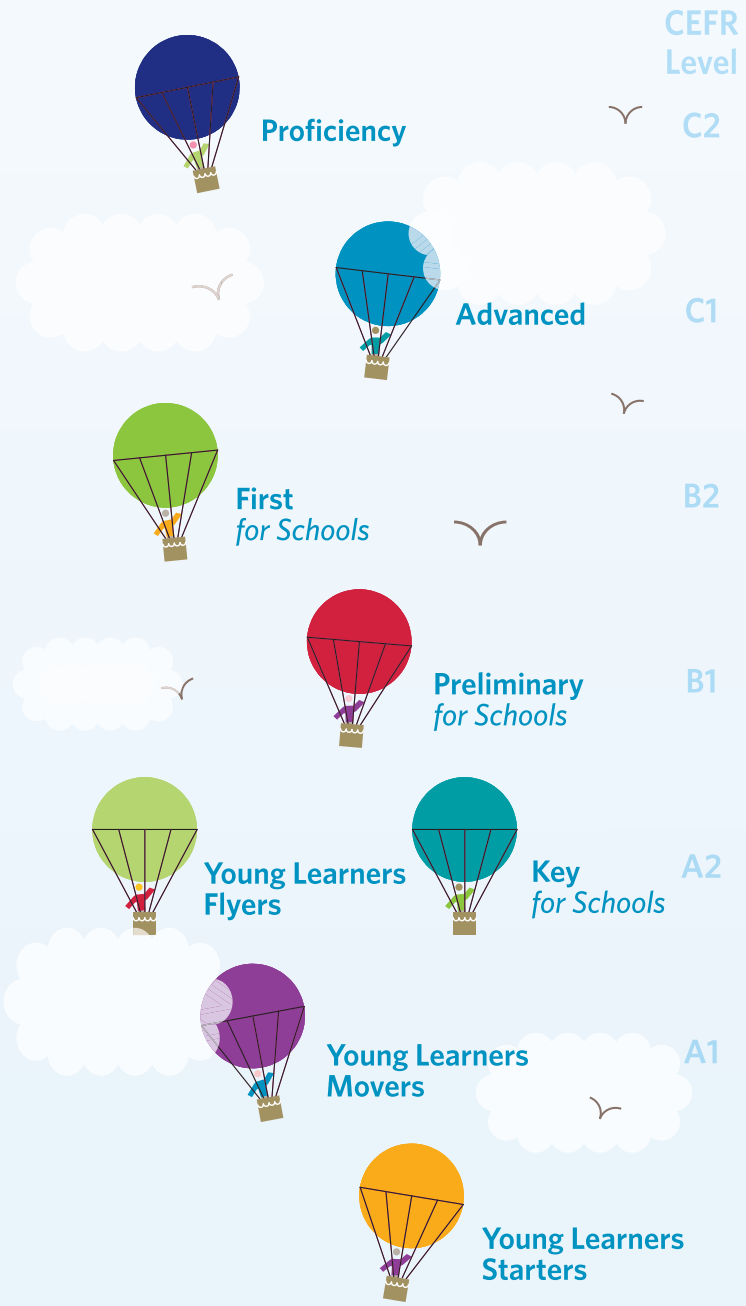


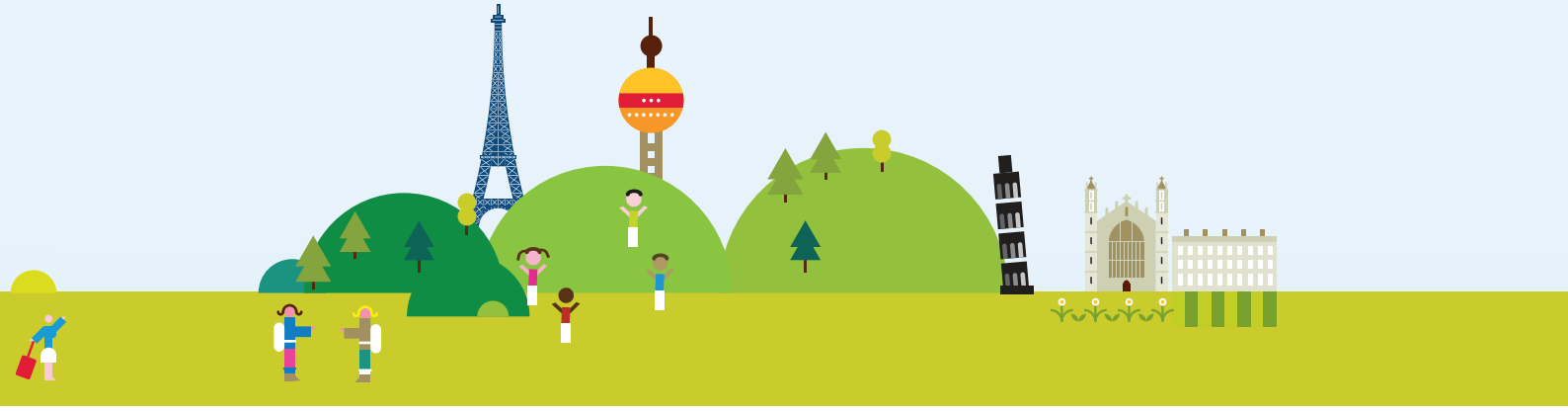
+ **FREE** Strumenti didattici per i DSA
+ **FREE** Online Practice Test completo per il Cambridge English: Preliminary
+ **FREE** Extra test sommativi
+ **FREE** Programmazione per Competenze

LOESCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Cambridge English
for Schools

Improve your English one step at a time





Get all the exam information you need

www.cambridgeenglish.org/it/cambridge-english-for/schools/

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge