4-5 Anno XLV 2007

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli

COOPERATIVE LEARNING Mario Comoglio - Annavaleria Guazzieri - Yael Sharan
Daniela Callegari - Maria Teresa Maurichi - Giusy Santo - Deborah Ellis - Alessandro Memo
Maria Teresa Funes e Paola Mozzato - Angela Gheda e Margherita Coeli

INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Giovanni Freddi

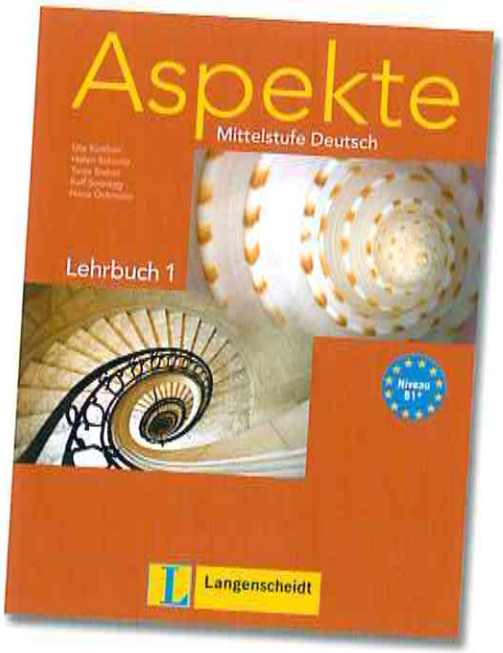
LE BUONE PRATICHE Cristina Oddone - Maria Teresa Bonfatti Sabbioni

PANORAMA INTERNAZIONALE a cura di Annamaria Crimi

ELi

Langenscheidt

Geni@l 1-2-3
Corso di tedesco in tre livelli per la Scuola Secondaria di Primo Grado. I contenuti didattici sono graduati e arricchiti di spiegazioni, attività di analisi linguistica contrastiva e proposte di riflessione interculturale.



Aspekte
Il nuovo corso per il livello "Mittelstufe" con DVD e audio CD. Il testo, lineare e modulare, sviluppa le competenze linguistiche dello studente a partire da temi di interesse generale.

Weil Sprachen Verbinden

Distributore per l'Italia: ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
TEL 071.750701 / 75070257 - FAX 071.977851 - **www.elionline.com**

sommario

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D. L. 353/2003
(conv. In L. 27.02.04, n. 46),
art. 1, com. 1, DCB Ancona

Anno XLV 4-5 2007

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. fax 02 48951916
Antonio Giannandrea
Direttore editoriale
Via Veneto, 84 - 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it
Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico
Gli articoli e le proposte di collaborazione a Selm vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto: copertina e interno: Shutterstock

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

Comitato scientifico internazionale
Lennart Björk, Svezia
Serge Borg, Francia
Martine Defontaine, Francia
Véronique Deschamps, Francia
Jean Yves Petitgirard, Francia
Eynar Leupold, Germania
Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia

Abbonamento annuo
Soci dell'ANILS:
comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
Per i non Soci:
Italia Euro 24,00
Estero Euro 35,00
Sostenitore Euro 50,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 Campobasso
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,60 in francobolli.

Produzione editoriale
ELI srl C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Direzione editoriale: Sarah M. Howell
Redazione: Gigliola Capodaglio, Marco Mercatali

Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di settembre 2007
presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.

2 Editoriale
Sottomultipli di intelligenza
di Gianfranco Porcelli

4 Cooperative learning
Il cooperative learning
di Mario Comoglio

6 **Apprendimento cooperativo e lingua straniera**
di Annavaleria Guazzieri

12 **Talking together, learning together**
di Yael Sharan

16 **Apprendimento cooperativo nella scuola primaria: iniziare bene per proseguire meglio**
di Daniela Callegari

18 **Il CLIL dei piccoli: modello operativo di un percorso CLIL e AC integrati**
di Maria Teresa Maurichi

22 **L'altezza dei suoni: unità didattica CLIL di scienze - Naturkunde**
di Giusy Santo

26 **Aspetti dell'apprendimento cooperativo: il ruolo della condivisione nella lezione CLIL**
di Deborah Ellis

Inserto
Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 2
a cura di Giovanni Freddi

38 **Il CLIL dal punto di vista della disciplina: esempi di attività cooperative**
di Alessandro Memo

42 **Donne migranti: un'esperienza di cooperazione nel territorio**
di Maria Teresa Funes e Paola Mozzato

46 **The art exhibition project**
di Angela Gheda e Margherita Coeli

Le buone pratiche
52 **Do you fancy... a film title?**
di Cristina Oddone

58 **Attività di intercultura nella classe di lingua**
di Maria Teresa Bonfatti Sabbioni

Panorama internazionale
62 **Il ruolo del Francese in alcuni paesi**
a cura di Annamaria Crimi

Sottomultipli di intelligenza

Gianfranco Porcelli
Presidente Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere

Il *Corriere della Sera* (24.6.07, p. 37) pubblica un intervento di E. Boncinelli che si richiama al volume di C. Cornoldi *L'intelligenza*, Bologna, Il Mulino, 2007. Vi si legge, tra l'altro:

"[vi sono] teorie unitarie, che presuppongono l'esistenza di un solo tipo di intelligenza, o teorie multiple, che sostengono l'esistenza di tipi diversi di intelligenza. Questi tipi vanno dai tre di Sternberg – intelligenza astratta, pratica o creativa – ai sette di Gardner – intelligenza linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, intrapersonale e interpersonale. Da parte mia, non ho mai capito perché queste sette doti devono essere considerate come altrettante forme di intelligenza e non semplicemente come qualità o, appunto, doti. In fondo, così facendo le si appiattisce e le si banalizza invece di esaltarle.

[...] la teoria di Gardner delle sette (o anche più) forme di intelligenza è divenuta straordinariamente popolare, e costituisce oggi quasi un *Vangelo mediatico*. A queste già numerose forme di intelligenza qualcuno ha creduto di dover aggiungere un'intelligenza emotiva e una sociale, oltre che una creativa. Molto opportunamente [Cornoldi] fa notare come le diverse teorie sulle intelligenze multiple hanno quasi tutte in comune l'inclusione di quattro forme fondamentali di intelligenza: quella visuospaziale, quella verbale, quella numerica e quella pratica." (La sottolineatura di *Vangelo mediatico* è mia.)

Vi sono infatti almeno due osservazioni da fare sul tema delle intelligenze multiple. La prima è che si tratta di una teoria molto flessibile, forse troppo per una teoria scientifica. A partire dall'opera di Gardner se ne è sviluppata una *vulgata* secondo la quale il numero delle intelligenze è aumentabile a piacere: basta trovare delle etichette plausibili, senza darsi la pena di indicare nei dettagli quali elementi precisi e osservabili possano essere espressione, ad esempio, di "intelligenza ritmica".

Non mi ritengo abbastanza competente per entrare nel merito del dibattito su intelligenza e intelligenze – forse non ho tutte le intelligenze necessarie – e quindi mi limito a registrare il fatto che non tutti gli specialisti in materia sono d'accordo. Preferisco diffondermi maggiormente sul secondo aspetto, quello della straordinaria popolarità della teoria.

Prima di procedere, però, voglio sottolineare che da tempo sono certo che l'attenzione da parte dell'insegnante per i diversi stili cognitivi e di apprendimento degli allievi è un tratto indispensabile della professionalità docente; lo considero uno dei "punti di non ritorno", uno dei non molti capisaldi che la Glottodidattica ha recepito una volta per tutte dalla psicologia dell'educazione. In questo non sono né originale né, per fortuna, isolato: il dibattito sulle "buone pratiche" da decenni mette a tema non *se* ma *come* realizzare forme di differenziazione e (nei limiti del possibile) individualizzazione dell'insegnamento tali da tenere conto effettivamente delle variegate esigenze della classe.

Mi va quindi benissimo che si parli di intelligenze multiple se questo serve a tenere desta l'attenzione sul fatto che se noi abbiamo un modo monocorde di spiegare, esercitare, verificare, ecc. inevitabilmente privilegiamo chi si trova a suo agio con tale modo e non valorizziamo le potenzialità di chi ha stili cognitivi diversi.
Ma quando vedo che:
a) pur di parlare di intelligenze multiple si fanno acrobazie verbali – e lo vedo sempre più spesso negli

[1] S. Russo, c.d.s, "Insegnare nella scuola di oggi. La consulenza clinica nella scuola secondaria superiore", in R.I.L.A. a. XXXVIII n. 2-3, pp. 401-2. La ricerca citata è in A. Rezzara, L. Cerioli, 2004, *La consulenza clinica a scuola*, Franco Angeli, Milano.

articoli che mi arrivano da pubblicare sulle riviste che dirigo;
b) per ogni proposta didattica (sia essa estesa come un modulo o limitata a una particolare tecnica) si enumerano puntigliosamente le intelligenze coinvolte, spesso col tono di "il mio esercizio interessa più intelligenze del tuo";
c) per riuscire meglio in ciò si inventano etichette più o meno fantasiose;
allora posso solo deprecare che "intelligenze multiple" sia diventata una *buzz word*, ciò di cui tutti parlano e di cui anche tu devi parlare per mostrare di essere aggiornato. E come i miei lettori sanno, considero le mode glottodidattiche sottomultipli di intelligenza. Riprendendo Boncinelli: così facendo si appiattiscono e si banalizzano il CLIL e la TPR, le mappe concettuali e l'interculturalità, ecc. invece di esaltarli. A momenti di esaltazione modaiola seguono fasi di oblio, e queste sono deleterie in assoluto là dove invece si richiede una costante e rigorosa ricerca di equilibrio.

Non ho mai sentito (e spero di non sentire mai!) nessuno dire cose come "le mappe concettuali andavano di moda l'anno scorso"; ma se di fatto uno smette di servirsene vuol dire che non ha capito nulla nemmeno delle intelligenze multiple.
La Glottodidattica o è "un système où tout se tient" oppure non ha ragione di esistere; la frase che Saussure usava per definire la lingua ci serve anche per definire la metodologia dell'educazione linguistica, ossia, appunto, la Glottodidattica.

"Non se ne può più"

Da qualche tempo si comincia a prestare attenzione ai problemi psicologici e motivazionali degli insegnanti in quanto categoria: i risultati di recenti ricerche evidenziano come la categoria degli insegnanti sia soggetta a condizioni stressogene particolarmente intense e protratte nel tempo, la cosiddetta sindrome del *burn-out*, e sviluppi i sintomi di una patologia psichiatrica con una frequenza da due a tre volte più elevata di altre categorie professionali dell'Amministrazione Pubblica come impiegati, personale, sanitario, operatori[1].

Eppure il nostro non è un lavoro fisicamente usurante: conosco colleghi che hanno pianto per essere stati costretti a lasciarlo a 72 anni e, come scrivevano i ragazzi di Don Milani alla professoressa, non oseremmo dire una cosa del genere davanti a un minatore o un fonditore. Una certa dose di energia fisica occorre, soprattutto con i più giovani, ma il problema vero di solito non è quello.

Da una parte è venuto meno il concetto stesso di "autorità" - che, in quanto autorevolezza, è un bene da non confondere con l'autoritarismo. Oggi i giornali parlano di Silvio, Massimo, Walter e di molti altri governanti come se parlassero dei vicini di casa: non lo si faceva mai con Alcide, Palmiro, Giulio, Sandro, Flaminio, Ciriaco e tutti gli altri, rigorosamente indicati col cognome e/o con la qualifica. Scoprire che in Paesi vicini al nostro la classe si alza in piedi in segno di saluto quando entra il professore ha recentemente suscitato un certo scalpore.

In tanti anni di insegnamento dalle elementari ai corsi di specializzazione per laureati, nessun allievo di nessuna classe mi ha mai dato del "tu" - è stato sufficiente che io non lo chiedessi. Ho sempre ritenuto importante presentarmi come adulto, come incaricato di un pubblico servizio che ha scopi e regole ben precisi, come persona responsabile assieme ad altre di un percorso educativo e non solo didattico. Questo non ha mai impedito rapporti di simpatia, di comprensione e di vicinanza. Chiedere e dare rispetto è la base di un rapporto corretto.

L'accenno che ho fatto ai *media* e all'erosione dell'idea di autorità mostra che non tutto è sotto il nostro controllo. Siamo immersi in un sistema di valori (e disvalori) in rapido mutamento, un sistema al quale la scuola come istituzione dà spesso risposte inadeguate e tardive. All'insegnante si chiede tutto e il contrario di tutto, in situazioni sempre più complesse. Molti alunni immigrati provengono da sistemi scolastici nei quali un insegnante sorridente e amichevole è percepito come persona debole e fiacca - e nei quali le insegnanti semplicemente non esistono.

Dati per acquisiti tutti i problemi a cui abbiamo accennato, che cosa possiamo fare per aiutare i colleghi in difficoltà e quindi, in definitiva, noi stessi? Piangersi addosso non serve: serve invece avere luoghi in cui condividere i pesi da sopportare e trovare assieme spunti per iniziative utili su entrambi i versanti, quello dell'efficacia nella didassi e quello del recupero e sostegno dell'autostima dell'insegnante. Il "salotto professori", che serve solo per avere dove passare l'aborrita "ora buca", andrebbe trasformato in "sala risorse", un luogo dove incontrare colleghi con i problemi simili ai nostri, condividere idee e materiali, sostenersi a vicenda; ma in troppe scuole questo è utopistico.

L'ANILS propone una soluzione alternativa, che si è dimostrata valida ovunque si sia riusciti ad attuarla: la Sezione locale, luogo di riunione e di formazione, di incontro con gli esperti e di discussione delle loro idee e proposte, di sostegno reciproco e di sviluppo delle sinergie. Per favorire l'adesione alle sezioni esistenti e l'apertura di nuove sezioni ho messo on-line una nuova pagina web http://www.gporcelli.it/anils/aderire.htm da cui si accede, attraverso un percorso guidato, alle informazioni e ai documenti necessari.

Il cooperative learning

Mario Comoglio
Università Salesiana, Roma

I cambiamenti che si verificano nella società contemporanea sono così veloci e di natura così complessa da esigere il continuo rinnovamento di abilità, di atteggiamenti e di valori, ma anche un rinnovamento di strategie per abilitare le nuove generazioni alle sfide che devono essere affrontate per non soccombere alle difficoltà e ai rischi del nuovo contesto storico e sociale.

Il *Cooperative Learning* è una metodologia didattica, ma non solo, che ha lo scopo di realizzare nell'ambito della scuola un intervento in grado di rispondere alle esigenze sia di istruzione sia di educazione sociale dei ragazzi richieste dalle profonde trasformazioni che investono l'attuale società a tutti i livelli.

Com'è noto, nelle modalità di tipo tradizionale, l'insegnante assume un ruolo centrale nel processo di trasmissione dei contenuti disciplinari e tale processo, per il modo in cui è gestito, spesso crea nella classe un contesto di lavoro di tipo "individualistico" o "competitivo", "passivo" o "ricettivo". In tale contesto, ogni singolo studente si impegna da solo, cioè indipendentemente dai compagni, a svolgere i compiti assegnati, a dare il massimo di se stesso in base alle capacità personali e considera l'insegnante l'unica fonte di aiuto e/o di sostegno in caso di difficoltà. Oppure, soprattutto per il fatto che le classi sono, nella stragrande maggioranza dei casi, "eterogenee", gli studenti inconsapevolmente sviluppano atteggiamenti di rivalità/antagonismo, tipici delle gare sportive. In genere sono i migliori che si danno da fare per mantenere una posizione di vantaggio rispetto ai compagni o per superarli, perché il successo che consegue dal confronto con gli altri accresce i livelli di autostima e di fiducia in se stessi. Queste tendenze, combattute quando si manifestano esplicitamente nelle ordinarie attività di classe, difficilmente possono essere annullate. Infatti, all'insaputa dell'insegnante i ragazzi confrontano i loro risultati e si classificano da soli. Spesso anche i genitori, più o meno volontariamente, stimolano nei loro figli atteggiamenti di competizione esortandoli a fare meglio degli altri. Questo si verifica perché un eventuale insuccesso scolastico è vissuto come una minaccia all'orgoglio e all'immagine dell'intera famiglia.

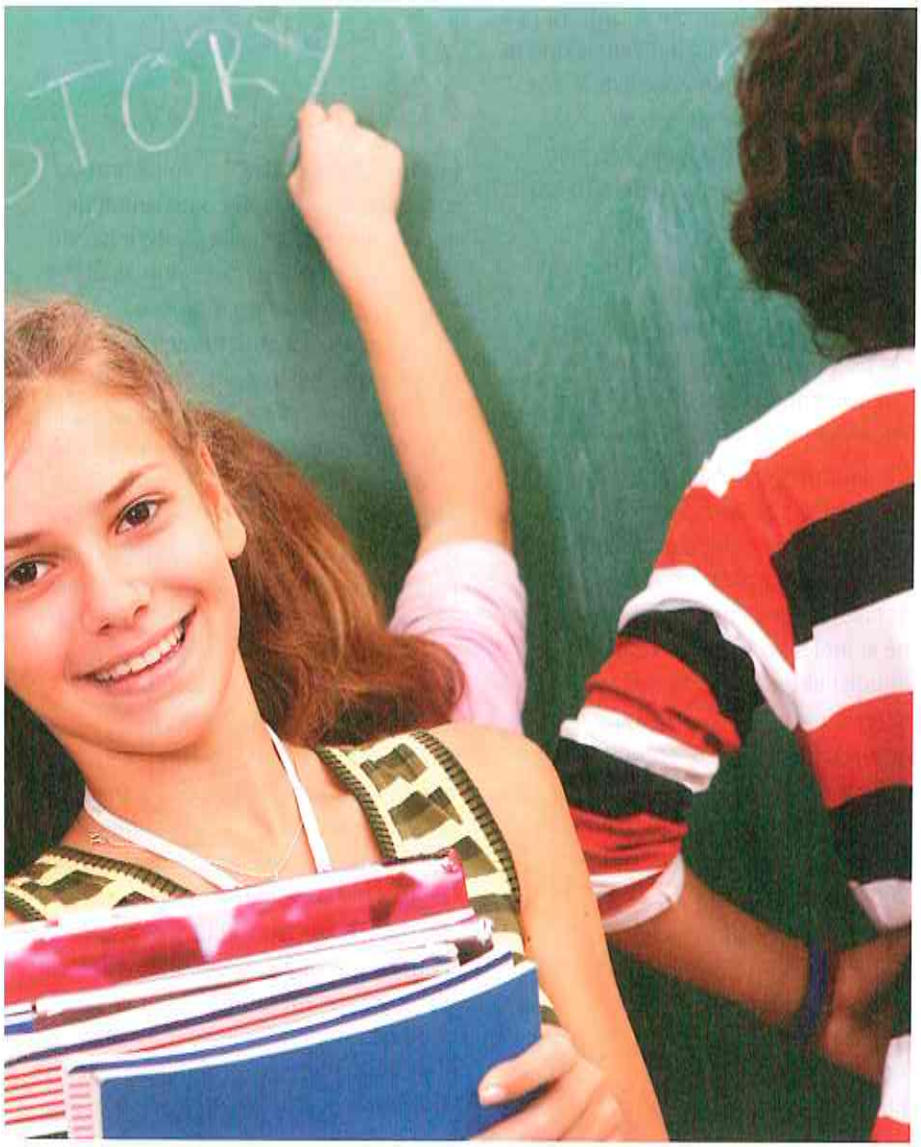
Il *Cooperative Learning* ha la pretesa di dirimere gli effetti negativi di contesti di lavoro dominati da atteggiamenti individualistici – eccessiva preoccupazione per le proprie esigenze e indifferenza per quelle degli altri – o competitivi – sentimenti di superiorità per i più

dotati e capaci, ma anche di fallimento e frustrazione per i più deboli. Esso si fonda sul presupposto che per ostacolare la formazione di tali atteggiamenti sia molto più efficace e risolutiva l'adozione di un impianto didattico centrato sull'impegno attivo, collaborativo e responsabile degli studenti a realizzare scopi comuni, che non il ricorso a forme di controllo diffuse come esortazioni o ammonizioni, o contenuti scolastici che esaltano valori di segno opposto.

Questa modalità di insegnamento/apprendimento, che è appunto il *Cooperative Learning*, sebbene si realizzi mediante la cooperazione tra compagni di classe organizzati in piccoli gruppi, non ha, tuttavia, alcuna relazione con i tradizionali gruppi di lavoro e non esclude situazioni o momenti di impegno sia individuale che competitivo.

promuovere un clima positivo di accettazione e rispetto reciproco

Più precisamente, il *Cooperative Learning* è una modalità di apprendimento in gruppo caratterizzata da una forte interdipendenza "positiva" fra i membri. Questa condizione non si raggiunge né riunendo semplicemente i membri, né limitandosi a stimolarli alla cooperazione, né richiedendo loro di produrre insieme un qualche prodotto finale. Essa, invece, è frutto della capacità dell'insegnante di strutturare in maniera adeguata compiti da assegnare ai gruppi, di allestire i materiali necessari per l'apprendimento, di predisporre le attività per educare i membri ai comportamenti sociali richiesti per un'efficace cooperazione, di promuovere un clima positivo di accettazione e rispetto reciproco e di assegnare responsabilità individuali.



Questi elementi non sono specifici di una disciplina e si possono applicare a una varietà di situazioni o di discipline. Sta all'insegnante impossessarsene in modo significativo, sia utilizzando strutture già sperimentate, sia costruendo appositamente attività che nello stesso tempo raggiungono obiettivi di apprendimento, sociali e motivazionali. Ad esempio, in modo molto semplice, si possono apprendere/memorizzare parole in L2, esercitarsi e controllarsi reciprocamente, costruire frasi con le parole apprese, leggere testi brevi che contengono le stesse parole, riassumerli, interrogarsi con domande, ecc. Ma si possono, in momenti più avanzati, anche raggiungere obiettivi molto più elevati.

L'insegnante avrà successo se introdurrà con progressività queste attività, favorirà un clima di rispetto, creerà molte occasioni di collaborazione in coppia e secondo una modalità informale. Seguendo questa strategia, l'insegnante anche più inesperto si impadronirà della metodologia, verificherà gli effetti sugli studenti e questi si sentiranno protagonisti attivi del loro apprendimento anziché ricettori passivi di ciò che l'insegnante offre loro.

Apprendimento cooperativo e lingua straniera

Annavaleria Guazzieri
Università Ca' Foscari, Venezia

A. GUAZZIERI ha coordinato l'intera sezione monografica sul "Cooperative Learning" di questo numero di SeLM (N.d.D.)

Scopo del presente contributo è evidenziare alcuni possibili punti di contatto tra i principi dell'apprendimento cooperativo (AC) e le teorie psicolinguistiche, sociolinguistiche e pedagogiche che informano la didattica delle lingue, nelle sue diverse realizzazioni (LS, L2, CLIL).

Le attività di coppia e di gruppo nella classe di lingue

I lavori di coppia e di gruppo della classe di LS sono generalmente poco strutturati dal punto di vista della formazione e della gestione dei ruoli: la prima è spesso casuale, la seconda è piuttosto statica (non c'è una rotazione dei ruoli sociali o organizzativi) e talvolta gestita da parte dell'insegnante con la "selezione di un leader che riporti alla classe gli esiti del lavoro del proprio gruppo"[1]. In relazione all'AC di cui si tratterà nei paragrafi successivi, l'individuazione di un unico leader può contrastare con il principio fondamentale di responsabilità individuale, secondo il quale ciascun membro del gruppo è chiamato a rendere conto all'insegnante sia del proprio apprendimento sia degli apprendimenti dei propri compagni, ciò proprio al fine di limitare il fenomeno del *social loafing* (de-responsabilizzazione).

Generalmente, nelle guide per insegnanti che accompagnano i manuali non compaiono indicazioni dettagliate su come formare i gruppi di lavoro e scandire le fasi dell'attività, né si indicano le competenze linguistiche e le abilità sociali che un determinato lavoro di gruppo mira a sviluppare, pur riconoscendo a questo tipo di attività la funzione di generare interazioni verbali "simili a quelle che hanno luogo nelle situazioni di comunicazione reale"[2].

È evidente che una generica organizzazione 'comunicativa' della classe di lingue straniere differisce in modo radicale da un vero e proprio AC. Osservazioni di classi e analisi di libri di testo[3] ci dicono che, con le riconosciute eccezioni, i docenti di LS, pur conoscendo l'AC sul piano teorico, raramente implementano in classe attività e procedure che rispondono ai principi di questo approccio.

Apprendimento cooperativo e collaborativo

I termini 'cooperativo' e 'collaborativo' sono spesso utilizzati come sinonimi, ma per alcuni studiosi essi definiscono due approcci diversi. Secondo alcuni[4], l'AC è più strutturato di quello collaborativo. La struttura è predisposta dall'insegnante *a priori*: obiettivi, fasi delle attività, ruoli sociali assegnati e risultati attesi sono attentamente pianificati. Secondo alcuni studiosi (Bruffee:1995), per questo suo alto grado di progettazione l'apprendimento cooperativo sembra rispondere meglio ai bisogni cognitivi e di gestione degli studenti di scuola primaria, i quali non posseggono ancora abilità sociali sufficienti e hanno bisogno di sviluppare gradualmente abilità e conoscenze disciplinari di base. L'apprendimento collaborativo, che prevede un maggiore coinvolgimento nella scelta dei ruoli, delle fasi del lavoro e nella valutazione finale, sembra più adatto a classi di studenti adulti, che posseggono sia le abilità sia la motivazione per raggiungere obiettivi di conoscenza di ordine superiore.

---

[1] Iantorno G., Papa M. (2006), *Way Point Plus, Yellow Edition, Teacher's guide*, Zanichelli, p.10, nostra traduzione.
[2] Ibidem.
[3] L'autrice, formatrice per ANILS nel Progetto Lingue 2000 e docente ricercatrice presso l'IRRE del Veneto, ha condotto osservazioni in classi di lingue straniere e CLIL nelle scuole primarie e secondarie di 1° e 2° grado.
[4] MATTHEWS R. S., COOPER J. L., DAVIDSON N., HAWKES P. (1995), "Building Bridges between Cooperative and Collaborative Learning", in *Change*, July-August, Heldref, Washington, DC.

Questa distinzione non è però condivisa da tutti gli autori, e, per gli scopi di questo contributo, si userà il termine AC per includere anche l'approccio collaborativo, secondo la definizione di Johnson e Johnson (1993), per i quali le attività collaborative dovrebbero includere, anche a livello di scuola secondaria e università, tutti gli elementi fondanti dell'AC, pena il loro stesso esito.

Principi dell' apprendimento cooperativo

Le origini dell'AC si radicano nella psicologia sociale e nelle tre condizioni necessarie all'interazione definite da Allport nel 1954: pari stato sociale, finalità comuni, collaborazione sancita ufficialmente. In campo educativo, Morton Deutch (1949) indagò per primo la differenza tra i processi di interazione in gruppi di studenti universitari in classi orientate alla cooperazione, da un lato, e alla competitività, dall'altro. La sua ricerca provò che gli studenti nei gruppi cooperativi erano più produttivi, più motivati e comunicavano più efficacemente di quelli che appartenevano a gruppi competitivi.

Una delle tecniche più diffuse di AC, il *Jigsaw*, venne impiegata da Aronson negli anni '70 per facilitare l'integrazione nelle classi multietniche nel sud-ovest degli Stati Uniti. La tecnica del *Jigsaw* sviluppa, oltre alle abilità sociali, anche le abilità linguistiche orali di produzione e ascolto, in quanto ciascuno studente è chiamato a presentare quanto ha imparato agli altri componenti del proprio gruppo, che a loro volta sono tenuti ad ascoltare con concentrazione e in modo attivo i resoconti di ciascuno, in quanto essi stessi dovranno poi essere valutati su tutto l'argomento e non solo sulla porzione inizialmente assegnata. Nel corso degli anni l'interpretazione delle tre condizioni essenziali si è approfondita: il concetto di 'pari stato' è ora meglio interpretato come **rispetto reciproco** e ricerca di **interdipendenza positiva** nella gestione dei ruoli sociali all'interno dei gruppi e nella classe, al fine di garantire la più **equa partecipazione**[5]. Per quanto riguarda il principio di finalità comuni (ora anche definito come **interdipendenza di scopo**), è da notare che per molte attività cooperative sono utilizzate procedure quali *task, information gap* e *required information exchange*, che sono tipiche anche della glottodidattica per compiti (Willis:1996).

[5] Il concetto di equa partecipazione è stato sviluppato in modo particolare da Kagan (1998:105) che lo ha reso compatibile con la teoria delle Intelligenze Multiple.

Si possono di norma considerare fondamentali per l'AC i seguenti cinque principi (Putnam:1998). Qualora anche uno di questi non sia presente, non si può parlare di AC:

1. interdipendenza positiva;
2. responsabilità individuale;
3. insegnamento esplicito delle competenze sociali;
4. interazione promozionale faccia a faccia o simultanea;
5. valutazione e revisione del lavoro svolto, sia individuale sia di gruppo.

Per la descrizione scientifica dei principi e delle loro applicazioni si rimanda al testo base sull'apprendimento di Comoglio e Cardoso (1996).

L'interdipendenza positiva viene rafforzata nello svolgimento di *tasks* la cui strutturazione include forme diverse di interdipendenza. Non è necessario che siano tutte presenti per generare positività, ma più ce ne sono, più forte è l'interdipendenza tra i componenti del gruppo. Generalmente ne vengono individuate sette: di scopo (c'è un unico obiettivo comune verso il quale tutto il gruppo lavora); di premio (c'è una correlazione tra il voto che riceve uno studente e quello che ricevono gli altri studenti del suo gruppo); di ruolo (ciascun membro svolge un ruolo specifico, i ruoli ruotano e vengono dati ruoli di responsabilità e di spessore cognitivo anche agli studenti più deboli); di risorse (l'informazione è distribuita tra i componenti del gruppo che la devono quindi ricomporre in un quadro comune, come nel *Jigsaw*); di identità (il gruppo ha un nome, un motto oppure un simbolo che lo identifica); di immaginazione (gli studenti animano storie fantastiche o simulano situazioni problematiche e fatti storici realmente accaduti); di sfida da fattori esterni (la realizzazione del compito deve essere svolta nei limiti di tempo dati, o con certi strumenti e non altri).

l'interdipendenza positiva viene rafforzata nello svolgimento di *tasks* con forme diverse di interdipendenza

Secondo alcuni autori (Johnson e Johnson: 2003), questo ultimo tipo di interdipendenza se inteso come sfida verso altri gruppi, pur avendo un temporaneo effetto positivo per il gruppo in sé, conduce ad atteggiamenti competitivi che, a lungo andare, possono sviluppare senso di inferiorità, ansia e scoraggiamento nei perdenti.

Il principio di interdipendenza positiva e la Zona di Sviluppo Prossimale

Una delle principali teorie a sostegno dell'efficacia dell'interazione nell'apprendimento si fonda sulla visione socio-costruttivista di Vygotskij (1990) e il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP). La metafora della ZSP è un concetto chiave delle teorie vygotskiane sull'apprendimento (Vygotskij:1990). Con essa si distinguono i processi cognitivi che l'allievo può mettere in atto da solo e quelli che mette in atto nell'interazione educativa con un adulto o un pari più competente. Secondo Newman e Holzman (1993), l'interpretazione spaziale della metafora (il **dove** avviene l'interazione interpsichica) sottrae complessità al concetto e ne appanna la forza trasformativa. Secondo i due studiosi, la ZSP è da interpretare come un'**attività** (il **come** dell'interazione) che trasforma reciprocamente il pensiero di ambedue i partecipanti all'interazione. Questa interpretazione dinamica e partecipativa della ZSP ci aiuta a comprendere meglio il principio dell'interdipendenza positiva, fondamentale nell'AC, e motiva la composizione di gruppi o coppie di abilità miste (alte-basse), dove studenti di livello diverso sono chiamati ad attivarsi cooperativamente in una relazione tutor-studente, traendone un reciproco vantaggio cognitivo (Shachar 2003:103-118). Secondo McCafferty (2002), anche lo 'sviluppatore' vede trasformare il proprio modo di interagire in situazioni di tipo tutoriale di tipo L2 modificando, ad esempio, il proprio linguaggio non-verbale.

Insegnamento tra pari

Una delle procedure su cui si fonda l'AC è l'insegnamento tra pari. Secondo Vygotskij (1990), nell'apprendimento gioca un ruolo importante, oltre all'ontogenesi (ossia lo sviluppo di tendenze innate e trasmesse geneticamente che fondano le prime esperienze mentali del bambino – riconoscimento del seno materno, senso del tempo, lallazione e quindi linguaggio) anche la relazione sociale: grazie alla partecipazione in attività di interazione con adulti o compagni più competenti, i bambini si appropriano di comportamenti sempre più competenti e sono in grado di mettere in piedi una sorta di 'impalcatura' che facilita l'apprendimento reciproco. L'interpretazione di 'impalcatura'[6] di Wertsch (1979) e Donato (1994) estende questa attività anche all'apprendimento della lingua

seconda tra pari (ad es. il completamento di enunciati).
In questo tipo di interazione il confine 'tra chi parla e chi ascolta si confonde in quanto entrambi producono enunciati insieme' (Ohta, in Lantolf et al.:2000, 284).

Insegnamento reciproco e la tecnica del "pair-check"

Ohta (in Lantolf et al.:2000, 285) rileva la presenza, in attività di apprendimento linguistico, delle seguenti attività di 'insegnamento reciproco': auto-correzioni, richieste/offerte di aiuto, produzione corretta.

Palinscar e Brown (1984) teorizzarono per primi l'approccio dell'insegnamento reciproco, che prevedeva inizialmente l'interazione tra il docente e la sua classe, ma che in un secondo tempo è stato applicato con successo alla didattica cooperativa di gruppo (Rosenshine e Meister:1994). In questo approccio, gli allievi, dapprima resi esperti nelle strategie di lettura, comprensione e rielaborazione critica mediante attività di modellizzazione guidate dal docente, sono successivamente suddivisi in gruppi eterogenei dove svolgono a turno le funzioni del 'fare domande, chiarire, riassumere, predire'. L'insegnante ritira gradualmente il proprio supporto alla classe, via via che gli allievi sviluppano strategie autonome. È tuttavia sempre presente e appura che il compito sia svolto in modo completo e che la comprensione non si fermi a livello letterale.
Le implicazioni a livello di didattica delle lingue straniere e seconde e del CLIL sono molteplici. Una struttura molto semplice dell'AC che ricalca questo tipo di interazione è il 'pair-check' ossia il controllo di coppia. In questa struttura gli allievi si alternano nei ruoli di istruttore (osserva, aiuta e corregge) ed esecutore (esegue la consegna). Chi esegue (B), ad esempio, la prima metà di un esercizio, verbalizza quanto fa, mentre l'istruttore (A) controlla, elogia o corregge. Il *pair-check* può essere utilizzato sia in fase di rinforzo sia in fase conclusiva e di controllo di una attività individuale. L'insegnante può fornire alle coppie un foglio di lavoro in cui ciascuno studente prende nota degli esercizi/attività controllate e corrette. Il *pair-check* può essere usato anche come attività orale di controllo delle conoscenze disciplinari (in lezioni CLIL, ad esempio) e l'esercizio da portare a termine può consistere anche in una lista di domande a cui rispondere oralmente.

Il concetto di interlingua nella classe cooperativa

Secondo Faerch e Kaspar (1983), due sono i processi fondamentali per l'apprendimento linguistico, quello per imitazione e quello della verifica di ipotesi. Durante il processo di apprendimento l'interlingua e le sue regole vengono codificate, in un processo continuo di verifica di ipotesi: chi apprende formula un'ipotesi che si basa su preconoscenze (ad es. conoscenza delle regole linguistiche della propria lingua materna, di un'altra LS o della lingua che si studia). L'interlingua è dunque una grammatica personale dell'allievo, che ha dimensione transitoria e può essere definita come un sistema 'incompleto' e personale. Ogni allievo ha una sua interlingua che è diversa e che non evolve in modo sempre analogo a quella degli altri studenti. Proprio questo aspetto di personalizzazione dell'interlingua, che testimonia la partecipazione attiva dell'individuo al processo di apprendimento (se imparassimo tutti allo stesso modo dal medesimo insegnante ci sarebbe un'unica interlingua), diviene, in una gestione cooperativa della classe, un potente generatore di ulteriore 'input' linguistico, ulteriore in quanto diversificato, nel momento in cui anche lo studente, in interazione con gli altri, crea 'input'[7]. Il gruppo dei pari può essere dunque un'altra fonte di input linguistico, che non sembra ancora essere sfruttata appieno negli ambienti dove si insegnano le lingue (LS, L2 o CLIL). L'ipotesi dell'interazione, formulata da Hatch (1978) e Long (1981) enfatizza il ruolo dell'apprendente nell'interazione sociale, e ha anche una base nell'analisi sociolinguistica di Hymes (1971) e di Halliday (1975). Secondo alcuni ricercatori (Pica:1989) anche la negoziazione di significato tra apprendente e apprendente genera più input (chiedere di ripetere, di chiarire meglio, controllare se quanto detto è stato compreso) e quindi conseguentemente maggiore acquisizione. Secondo van Lier (1991), l'interazione genera anche correzione tra pari e autocorrezione, completamento di enunciati, espansione o spostamento dell'argomento oggetto di interazione. Dall'osservazione di lezioni, si è anche potuto osservare che gli studenti in coppia o gruppo interpretano e

[6] La metafora dello *scaffolding* fu introdotta nel 1976 da Wood, Bruner e Ross (WOOD et al., 1976), nel contesto di interazioni tutoriali tra l'adulto e il bambino. Un collegamento tra questo concetto e la teoria più generale di ZSP fu fatto da Rogoff e Wertsch (1984). La teoria socio-culturale postula che ciò possa avvenire anche nell'interazione tra coetanei (Lantolf:2000).
[7] Teoria socio-culturale del conflitto cognitivo che genera mediazione di significato.

modificano il tipo di *task* dato dal docente, variando la difficoltà dello stesso e la quantità di input e output linguistico che esso può generare (Ohta: ibidem).

CLIL e modelli didattici

La lezione di LS, proprio in conseguenza della natura linguistica della disciplina, è spesso una lezione più 'partecipata', rispetto a quelle di altre discipline, nelle quali l'insegnante 'monologa' davanti alla classe. Tuttavia, talvolta nella scuola secondaria di secondo grado, in situazioni CLIL, la lezione disciplinare in lingua veicolare sembra essere organizzata[8] secondo una scansione abbastanza omogenea che ricalca il modello PPP (Presentazione, Pratica, Produzione, Harmer:1998), con una fase iniziale di presentazione degli elementi contenutistici/linguistici nuovi a cura del docente, a volte supportato da testi audio/video o 'realia', una seconda fase di pratica in cui gli studenti si appropriano, attraverso esercizi/attività individuali e di coppia/gruppo del nuovo contenuto e una fase finale, che potremmo definire di 'ri-produzione' personalizzata del contenuto appreso, che può prevedere una produzione scritta o orale più o meno originale, un test di comprensione, un'interrogazione o un percorso di autovalutazione. Anche la classe CLIL rischia dunque di restare un luogo dove gli apprendenti operano in una sorta di 'dipendenza' linguistica dal/i docente/i, almeno fino al momento in cui si appropriano del contenuto.

Se, invece, la classe CLIL è cooperativa e sfrutta il principio di 'simultaneità' (Kagan:1992) il tempo-parola per studente si dilaterà (se a coppie, ciascuno studente parlerà per metà del tempo a disposizione; se in gruppi di quattro, per un quarto del tempo). Diversamente dalla classe gestita in modalità frontale, dove è l'insegnante che accentra su di sé e indirizza gli atti del discorso e verifica la comprensione del contenuto CLIL attraverso una serie di domande di tipo referenziale, la classe cooperativa è più simile alla vita reale e gli allievi sono chiamati a gestire tutti gli aspetti della conversazione (mantenere l'attenzione, scambiarsi i turni di parola, chiedere chiarimenti, chiedere di ripetere e ripetere, chiedere e dare aiuto...)

Anche se la lingua generata dagli studenti potrebbe essere scorretta, essa tuttavia è il risultato di un processo in cui lo studente pone attenzione alla forma e al significato, molto di più di quanto farebbe se ascoltasse[9].

Conclusioni

Da questo breve *excursus* sui punti di contatto tra Apprendimento Cooperativo e studi glottodidattici emerge un possibile quadro teorico di riferimento. Gli insegnanti possono attingere alla variegata gamma di opzioni metodologiche offerte dall'AC (si vedano le esperienze che seguono), per inserirle nella loro programmazione, sia essa di LS, L2 o CLIL. Si ritiene che inizialmente i docenti possano proficuamente riflettere sulle potenzialità cooperative offerte dalle più comuni attività interattive di classe come

[8] Si fa riferimento agli esiti di questionari e all'analisi di videoregistrazioni nell'ambito del progetto 'La Partecipazione in CLIL', promosso dall'Università Ca' Foscari di Venezia e dall'IRRE del Veneto, con la partecipazione di 25 scuole di ogni ordine e grado. Il progetto ha durata biennale (2006-2008).

[9] Si veda l'ipotesi dell'output di Swain (1985).

il *brainstorming* e il lavoro di coppia e 'ridisegnarle' introducendo gradualmente alcuni dei 5 principi fondamentali dell'AC (generando quindi strutture di apprendimento cooperativo informale, a metà strada tra quelle cooperative vere e proprie e quelle non-cooperative).

Ad esempio, per rafforzare il senso di interdipendenza positiva e di identità all'interno del gruppo, gli allievi potranno inventare un motto o scegliere come nome una frase che li caratterizza o il titolo di una canzone in lingua straniera che piace a tutti i componenti. L'interdipendenza di risorse e di ruoli potrebbe riguardare gli strumenti di lavoro e le funzioni svolte da ciascuno: in un *task* di produzione scritta da svolgere in gruppo, uno studente potrebbe, ad esempio, avere il controllo del lessico (dizionario), uno quello dei contenuti (il manuale), il terzo il controllo del computer e del file di testo in cui riportare quanto deciso assieme e il quarto potrebbe essere quello che poi riferirà alla classe i risultati del lavoro. I ruoli potrebbero quindi ruotare per il *task* successivo.

Le attività così rivisitate alla luce dell'AC potranno creare nella classe un clima più partecipativo e predisporre negli allievi un più alto senso di responsabilità individuale che li prepari positivamente al lavoro cooperativo vero e proprio.

BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, D. AND BAILEY, K.M. (1991), *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, CUP, Cambridge.
- BRUFFEE K.A. (1995), "Sharing Our Toys: Cooperative Learning versus Collaborative Learning", in *Change*, January/February, pp.12-18.
- COHEN E. et al. (ed) (2004), *Teaching Cooperative Learning*, SUNY, New York.
- COMOGLIO M., CARDOSO M. A. (2002), *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma.
- COONAN C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- DANIELS H. (2001), *Vygotsky and Pedagogy*, RoutledgeFalmer, London.
- ELLIS R.(2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, OUP, Oxford.
- *EURYDICE (2006), Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, European Commission, Brussels.
- FAERCH C., KASPAR G. (1983), "Procedural knowledge as a component of foreign language learners' communicative competence", in BOETE H., HERRLITZ W. (eds.), *Kommunikation im (Sprach-) Unterricht*, University of Utrecht, Utrecht.
- GILLIES, R. M., ASHMAN A. F. (eds.) (2003), *Co-operative Learning*, RoutledgeFalmer, London.
- HALLIDAY M.A.K. (1975), *Learning how to mean*, Edward Arnold, London.
- HARMER J. (1998), *How to Teach English*, Longman, Harlow.
- HYMES D.H. (1971), *On Communicative Competence*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- LANTOLF J. P., THORNE S. L. (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, OUP, Oxford.
- KAPLAN R.B.(2002), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, OUP, Oxford.
- KAGAN S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Ed. Lavoro, Roma.
- KRASHEN S. D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International, New York.
- MACARO E. (1997), *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- MCCAFFERTY S.G., JACOBS M.J., DASILVA IDDINGS A.C. (2006), *Cooperative Learning and Second Language Teaching*, Cambridge Language Education, CUP, Cambridge.
- MCWHAW C. SCHNACKEMBERG H., SCLATER J. & ABRAMI P.C., "From co-operation to collaboration", in GILLIES, R. M. & ASHMAN A. F. (eds.) (2003), *Co-operative Learning*, RoutledgeFalmer, London.
- NUNAN, D. (1989), *Understanding Language Classrooms*, Prentice Hall, New York.
- NUNAN D. (ed) (1992), *Collaborative Language Learning and Teaching*, CUP, Cambridge.
- PUTNAM J. (ed.) (1998), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*, Brookes Publishing, Baltimore.
- RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2006), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE del Trentino, Trento.
- VARISCO B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.
- YULE G. (1997), *Referential Communication Tasks*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- VAN LIER L. (1989), *The Classroom and the Language Learner*, Longman, Harlow.
- VYGOTSKIJ L. S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari.
- WELLS G. (1999), *Dialogic Inquiry*, CUP, Cambridge.
- WILLIS J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Harlow.

Talking together, learning together

Yael Sharan
Università di Tel Aviv

For many years teachers of a second (SL) or a foreign language (FL) have been using cooperative learning strategies to great advantage; indeed, in many countries they have been at the forefront of the development of cooperative tasks and activities. The match between cooperative learning strategies and teaching SL or FL is easily understood. After all, one of the main purposes for learning a language is to communicate, and learning in small groups or pairs enables communication from the start. Discussing, exchanging ideas, practicing together, asking and answering questions, reaching conclusions - all are language promoting activities central to the cooperative learning (CL) classroom. That is not to say that there is no value in teaching rules or "recipes", only that we must keep in mind that taking part in a social activity goes beyond the **reproduction** of correct grammar and syntax. CL activities allow for the practice and **production** of language patterns in a setting as close to a natural one as a classroom allows. Learners can be active participants in their learning, rather than only performing according to rules on cue.

Learning a language by taking part in cooperative tasks also widens the sources of learning. No longer are the teacher and textbook the sole mediators between the learner and the new language. While engaging in cooperative tasks fellow learners enrich the learning situation by contributing new vocabulary and new usages, by adding a variety of contexts from their own backgrounds, and in general learn the language by actively using it.

The teacher's role

The role of the teacher is paramount in any classroom, and all the more so in a cooperative learning one. The teacher is responsible for designing and planning activities and tasks that will enable learners to work successfully in groups and pairs and feel comfortable with the implicit invitation to take a more active role in their learning. This is especially important if the cooperative SL/FL lesson is in sharp contrast to other, more teacher directed lessons in other subjects during the students' day. In the shift from a teacher directed lesson to a cooperative learning lesson there is a marked change in the amount and type of teacher talk, as a study by Harel (1992) showed. Harel found that teacher talk in the CL classroom was characterized by the "teacher speaking much less, assisting in performance of tasks only when asked to do so, and facilitating conditions for students to work among themselves, cooperatively, in an authentic communicative atmosphere".

What can the teacher do?

1. First and foremost, the teacher in a cooperative learning classroom creates a safe climate for collaboration. This is done primarily by modelling careful listening to what students have to say and accepting a variety of answers and ideas. When learners are invited to speak freely they must be sure that the teacher won't correct every word or embarrass them over a few mistakes. He or she must demonstrate faith in the learners' ability to speak, read or write the language and use what they have learned.

2. In addition, the teacher may introduce a series of short term activities in pairs, till learners acquire the skills needed for working together and feel comfortable with them.
A useful rule of thumb when planning a cooperative task is to pose a question that generates more than one answer or ideas so that there is a real reason for pairs to discuss the possible answers with one another.

After reading a story, for example, the teacher might ask:
- Can you find examples to show how the author ...?
- What might be the reasons the hero left town?

The tried and true strategy "Think-Pair-Share" (McTighe, Lyman:1988) is most useful for generating many answers and is appropriate for all grades. The steps are:

I. Students listen while the teacher poses a question;

II. Students are given three or more seconds in which to think about their responses (wait-time);

III. Students talk with each other in pairs about their responses;

IV. Finally, they share their responses with the whole class.

Teachers may use cueing devices, such as cards or hand signals, to help the students move smoothly from step to step.

3. To further set the stage for sustainable cooperative learning the teacher explains the reasons for CL and for the various skill-building activities and conducts periodic reflection on the progress of their implementation.
Example: A reflective discussion may begin with the teacher asking questions such as:

I. What did the pair/group do well today? (Listen to one another? Help one another? Make sure everyone had a turn?)

II. What can you do better next time? How can you do better?

In the lower grades the teacher can present a page that has a "happy face" and an "unhappy face" and ask the children to circle the one that shows how they feel about the activity.
In the follow-up discussion the children are invited to specify what made them feel the way they did and explain their choice in their mother tongue.
In higher grades, whether reflection is an oral or a written activity it, too, serves to enhance language usage.

the teacher in the cooperative classroom reduces the amount of centrality and unilateral direction

4. As students carry out their tasks, the teacher walks about the room, observing and listening. The teacher helps when the need arises by clarifying, reminding, redirecting a question, supporting and encouraging, and sometimes even by suggesting another source for the completion of the task. At the end of the lesson the teacher may want to note down the mistakes heard while walking around the room, and later point out the most relevant or common ones to the whole class. Clearly the teacher in the cooperative classroom takes on the role of facilitator, and reduces the amount of centrality and unilateral direction so traditionally associated with teaching.

Focusing on communication

The current theoretical position in second language learning emphasizes meaningful communication among learners. McDonell (1992) sums up the various types of language usage enabled by activities that promote talking:

- sort out thinking
- ask questions
- clarify meaning
- suggest possible answers
- link events/ideas
- make use of exploratory talk
- develop tolerance for others' talk
- exercise imagination
- negotiate meaning

Here are a few examples of activities that demonstrate some of these points and that can be carried out in any SL/FL classroom, especially at the beginning of the scholastic year. They can be modified for use in various grade levels and in conjunction with various language learning goals.

A. **Find Someone Who...**

1. has learned a song in (English) _____

2. has a relative who speaks (English) _____

3. has read a book in (English) _____

4. has a favorite (English) movie _____

5. has been to an (English) speaking country _____

Learners talk as they go around the room seeking people who match the categories. The teacher can prepare a chart of all the items on the list and the students can write the names they've collected under each item. This will present the class with a profile of their connections to the second/foreign language.

B. **What About You?**

Hand out a list of questions such as: How did you feel at the beginning of the lesson; what was the last book you read; what did you wear last weekend that you really like; name one thing the teacher taught you last lesson...

On a separate piece of paper, students write short answers to the questions, not in the same order as the questions.

In pairs, students exchange papers and each one has to ask questions of the other to find out which answer goes with which question. To sum up, the teacher asks students if there was something particularly interesting or surprising about what they found out about one another. This exercise is adapted from Cunningham, S. & Moor, P., (1998), *Cutting Edge, Intermediate, Teacher's Resource Book*, Longman.

C. **Let Me Talk About My Life**

Students produce a poster from magazine pictures documenting

aspects of their life experience. The teacher hands out a worksheet, magazines, scissors and glue. When the posters are complete students write a few sentences on the worksheet explaining their picture:

Worksheet: **Let Me Talk About My Life**

Name_____

Age_____ (or Grade)

Things I've done
(Here the student will explain the pictures of things he or she has done.)

Things I haven't done

(Here the student will explain the pictures of things he or she hasn't done.)

Put all the posters on the wall and invite comments from the class about experiences that more than one student have in common, unusual experiences, things some students would never want to do, etc.

This exercise is adapted from www.onestopenglish.com.

The teacher can modify these activities so that the questions are relevant to the lives of the students in the class and to the particular tense or vocabulary in need of practice.

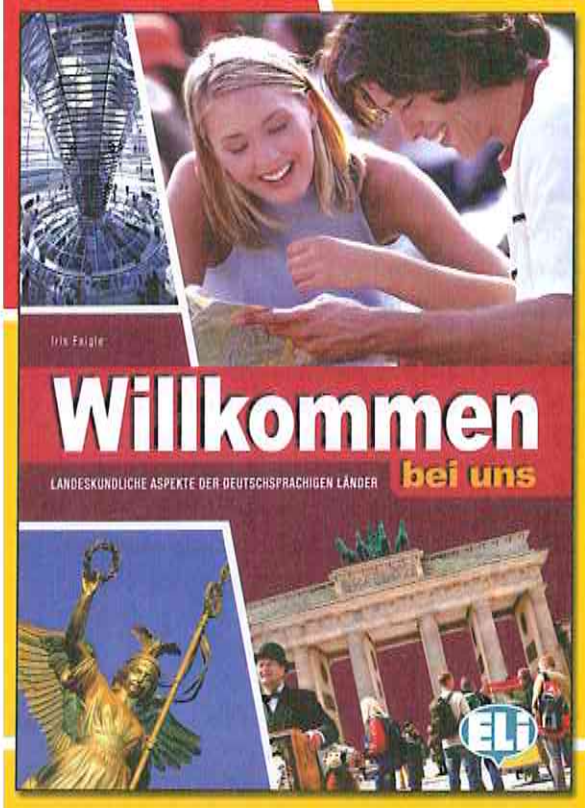
the teacher can modify these activities so that the questions are relevant to the lives of the students in the class

More ideas for cooperative learning activities that encourage talking together are presented clearly and with many examples of jigsaw, gambits, exercises and games in a book edited by Carolyn Kessler (1992), in Sharan, Y. & Sharan, S. (1992).

Thanks to Nomi Sharan for her help in preparing this article.

REFERENCES

- KESSLER C. (ed.) (1992), *Cooperative Language Learning – A Teacher's Resource Book*, Prentice Hall Regents, N.J.
- MCDONELL W. (1992), "Language and Cognitive Development through Cooperative Group Work", in KESSLER C. (ed.) (1992), *Cooperative Language Learning – A Teacher's Resource Book*, Prentice Hall Regents, N.J., pp. 51-64.
- MCTIGHE J., LYMAN F. (1988), "Cueing Thinking in the Classroom: The Promise of Theory-Embedded Tools", in *Educational Leadership*, 45, pp. 18-24.
- SHARAN Y., SHARAN S. (1992), *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*, Teachers College Press, New York; Italian edition, 1998, Erickson Edizioni; Japanese edition, 2001, Kitaohji Shobo.



Willkommen

Libro di civiltà tedesca per studenti di livello linguistico intermedio-inferiore della Scuola Secondaria di Primo Grado.

- Utilissimo per affiancare ogni libro di testo.
- Diviso in 18 dossier che trattano temi di grande impatto per gli studenti, come cinema, scuola, ecologia o situazioni giovanili senza dimenticare tradizioni, storia, geografia o gastronomia.

ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
Tel 071.750701 / 75070257 - Fax 071.977851 - **www.elionline.com**

Apprendimento cooperativo nella scuola primaria: iniziare bene per proseguire meglio

Daniela Callegari
IC Parolari, Zelarino, Venezia

Come si inizia una nuova impostazione di lavoro, una nuova metodologia, un nuovo anno di scuola, una lezione in una nuova classe, una lezione nuova in una classe vecchia, insomma una nuova avventura pedagogica?
L'occasione per un cambiamento di rotta è stata una borsa di studio messa a disposizione dall'IRRE del Veneto per insegnanti che avessero voluto sperimentare innovazioni didattiche. Il mio progetto è stato selezionato, insieme ad altri otto, in una rosa di candidature. La metodologia usata è stata quella della ricerca-azione.
L'avventura è iniziata nell'anno 2000. Prima di partire ho messo in valigia le mie risorse: un bel po' di libri sull'apprendimento cooperativo, altri su metodi glottodidattici innovativi, come quello descritto da M. Lewis nel suo libro *The Lexical Approach* e quello suggerito da J. Willis, *A Task Based Approach in Language Teaching*, e le mie sensazioni negative, dalle quali traevo la voglia di cimentarmi in una nuova esperienza.

La sensazione più forte era quella che l'ammontare delle forze che finora avevo messo in campo per insegnare la mia materia era enorme, rispetto a quello che i miei alunni mettevano in campo per imparare.
E imparavano poco. Questo succedeva in particolar modo in una classe seconda della primaria dove le relazioni tra pari erano piuttosto conflittuali e dove, di conseguenza, era veramente un problema svolgere attività di *pair work* o *group work*.
La domanda che mi sono posta sin dall'inizio e che ha fatto da punto di riferimento per l'intera ricerca è stata:
In un percorso per l'apprendimento della lingua straniera, il lavoro di gruppo organizzato secondo i principi del Cooperative Learning può aumentare negli studenti la consapevolezza dei propri processi cognitivi, le conoscenze disciplinari e la competenza comunicativa in LS anche nella fascia d'età che riguarda il primo ciclo della scuola primaria?
Dopo aver pianificato in linea generale i passi da seguire, si trattava di organizzare una prima lezione "cooperativa" per motivare ed incoraggiare ad usare il lavoro in piccoli gruppi in classe, tenendo conto che il mio intervento nella classe avveniva una volta alla settimana per due ore consecutive e che gli alunni non erano abituati a svolgere attività di questo tipo.
Riporto qui lo svolgimento della prima lezione, ricordando che la fase di *feedback* finale dato dagli alunni stessi ha fornito la base per lo sviluppo del percorso successivo che ha riguardato l'insegnamento diretto delle abilità sociali.

Obiettivi:
- linguistici: rivedere il lessico appreso l'anno precedente
- trasversali: introdurre l'idea del lavoro cooperativo in gruppo
- abilità sociali: scoprire la necessità del possesso e di uso di una o più abilità sociali.

Caratteristiche dei gruppi:
- dimensione: 3 gruppi di 4 alunni e 1 di cinque
- composizione/criteri di scelta: gli alunni sono stati raggruppati in base alla vicinanza di banco

Organizzazione dei ruoli: ad ogni componente del gruppo è stato affidato un cartoncino da appendere al collo con un'immagine-simbolo del ruolo che avrebbe assunto durante l'attività. Questi i ruoli attribuiti:
- controllore del volume
- moderatore dei turni di parola
- responsabile del materiale
- segretario del gruppo

Ruolo dell'insegnante: il ruolo dell'insegnante in questa fase è quello di facilitatore e di organizzatore del lavoro. Inoltre, dato che era la prima

[1] Priesack T., Wilson P. e V., *Sunshine 2*, Lang Pearson, 2000.

volta che gli alunni lavoravano in modalità cooperativa, l'insegnante è stato un punto di riferimento importante per i problemi che sorgevano.
Materiali: tre immagini per iniziare tratte dal libro di testo in adozione[1], una scheda per *brainstorming*, con rappresentata una lavagnetta, una tabella per il lessico, una medaglia, bandierina "Summer Holidays".

Fasi e tempi della lezione

Fase orientativa o *pre-task*

L'insegnante saluta e chiede se durante le vacanze estive si è avuta l'opportunità di sentire o usare una lingua straniera. L'insegnante utilizza per la massima parte la lingua straniera, richiamando la comprensione delle parole chiave. Ricorre all'italiano, solo se necessario.
Gli alunni raccontano le loro esperienze, in italiano, passandosi a turno la bandierina con la scritta "Summer Holidays".
L'insegnante introduce quindi la nuova modalità di lavoro usando e commentando le tre immagini, che rappresentano gruppi di bambini in situazioni comunicative e di gioco in vacanza, facendole sbucare in modo divertente da angoli diversi della classe. Dice inoltre che per lavorare bene insieme è necessario che tutti si impegnino a dare il proprio contributo. A questo punto divide gli alunni in gruppi, assegna i ruoli e spiega il compito.

Fase di *task*

Il compito consiste nel ricordare cosa si è imparato l'anno precedente e cosa si è potuto utilizzare durante l'estate in situazioni comunicative reali.
1. Gli alunni a turno dicono ad alta voce le parole e le espressioni che ricordano, relative alle vacanze e alle situazioni in cui hanno interagito in lingua; il segretario le annota sullo spazio apposito della scheda per il *brainstorming*. I vocaboli e le espressioni possono essere rappresentati e/o completati anche da disegni o fumetti.
2. Gli alunni si preparano all'interno del gruppo ad esporre oralmente il lavoro alla classe.
Prima dell'esposizione, l'insegnante interviene sulla pronuncia e sulla scrittura delle parole fornendo, nel caso, il modello esatto. Chi stabilisce i turni si accerta che tutti abbiano modo di contribuire.
3. Ogni gruppo riporta alla classe le parole e le espressioni che sono state scritte sulle schede. Gli altri gruppi controllano le loro schede e aggiungono le espressioni e le parole a loro nuove, in modo che il lessico e le funzioni ricordate dai singoli diventano patrimonio comune della classe.

Fase di *language focus*

L'insegnante fa notare che alcune parole si pronunciano come sono scritte e altre invece "assomigliano poco" al modo in cui sono scritte. Fornisce agli alunni, ancora divisi in gruppi, la seguente tabella:

Parole "UGUALI" (si pronunciano quasi come in italiano)	Parole "DIVERSE" (si pronunciano diversamente da come sono scritte)

Fase di *feedback*

La fase di feedback mira alla revisione del lavoro svolto dai gruppi, non rispetto ai contenuti, visto che questo si è già realizzato nella fase di *report* (Fase 3 del *Task*), ma più in generale, come una rilevazione degli aspetti positivi e problematici della nuova modalità di lavoro. Si realizza mediante un'intervista agli alunni disposti in cerchio (*circle-time*).
Queste sono le domande poste in italiano:
- Ci sono stati problemi nel tuo gruppo?
- Ti sei trovato bene nel ruolo che dovevi svolgere?
- Ti sei sentito ascoltato dai tuoi compagni?
- Ti è piaciuto lavorare in questo modo?

L'insegnante riporta alla lavagna tutte le frasi positive che emergono sul lavoro di gruppo. Al termine del giro ogni alunno sceglie una frase che sente come "propria" e la ricopia nel centro della medaglia del "tutti per uno, uno per tutti" che l'insegnante ha distribuito come celebrazione del primo lavoro di gruppo in lingua straniera. Per quanto riguarda gli aspetti problematici della collaborazione in gruppo rilevati durante il "passaparola", essi hanno riguardato soprattutto la gestione del proprio ruolo. In particolare chi doveva controllare il volume del tono di voce ha riferito che i compagni non abbassavano la voce quando richiesto. Poiché il problema del rumore è sembrato quello prevalente, è iniziato un percorso di riflessione sulle condizioni che favoriscono il lavoro insieme, che ha successivamente portato alla negoziazione di regole condivise che sono servite a rendere molto più efficaci le attività cooperative successive.

L'Apprendimento Cooperativo è stato assunto come metodologia ad integrazione della consueta programmazione annuale per tutta la durata dell'anno scolastico.
I risultati del percorso di sperimentazione sono stati sorprendenti soprattutto per quanto riguarda la produzione orale degli allievi, come ha dimostrato la comparazione dei risultati ottenuti dagli alunni della classe sperimentale con una classe parallela in cui non era stato applicato l'AC. Il lavoro di gruppo cooperativo, proprio perché ha garantito un'attenzione ad aspetti importanti della gestione delle attività, come l'equa partecipazione, l'ascolto attivo e i momenti di revisione, ha sicuramente facilitato in questa classe l'acquisizione linguistica, sia in termini qualitativi che in termini quantitativi.

Il CLIL dei piccoli: modello operativo di un percorso CLIL e AC integrati

Maria Teresa Maurichi
Consigliere Nazionale A.N.I.L.S. - Direttivo A.N.I.L.S. sez. Cagliari

Se è vero che le strategie di Apprendimento Cooperativo (AC) abbinate al CLIL hanno un effetto di sinergia positiva nell'apprendimento linguistico e disciplinare, questo è ancora più riscontrabile nell'apprendimento linguistico in età precoce. Infatti i piccoli studenti sono avvantaggiati rispetto agli studenti adulti perché possono usufruire di una maggior plasticità mentale che crea una particolare predisposizione all'acquisizione delle lingue; un fenomeno che però diminuisce progressivamente a causa, almeno in parte, delle modifiche nelle risposte neuronali all'input ricevuto che si verificano man mano che le connessioni sinaptiche si rinforzano e si consolidano in base alle esperienze vissute e alle competenze sviluppate[1]. L'apprendere in modalità CLIL abbinato all'AC in età precoce offre al bambino un'esperienza formativa molto ricca sotto diversi aspetti. Dal punto di vista affettivo-relazionale costituisce un importante stimolo per il superamento del forte senso d'egocentrismo che caratterizza gli anni dell'infanzia. Dal punto di vista della dimensione cognitiva, la modalità di apprendimento CLIL e AC offre un ambiente stimolante nella quale i diversi stili cognitivi dei bambini interagiscono nel raggiungimento di un traguardo comune, permettendo un accrescimento integrato di competenze disciplinari, linguistiche e sociali e acquisizioni più durature.

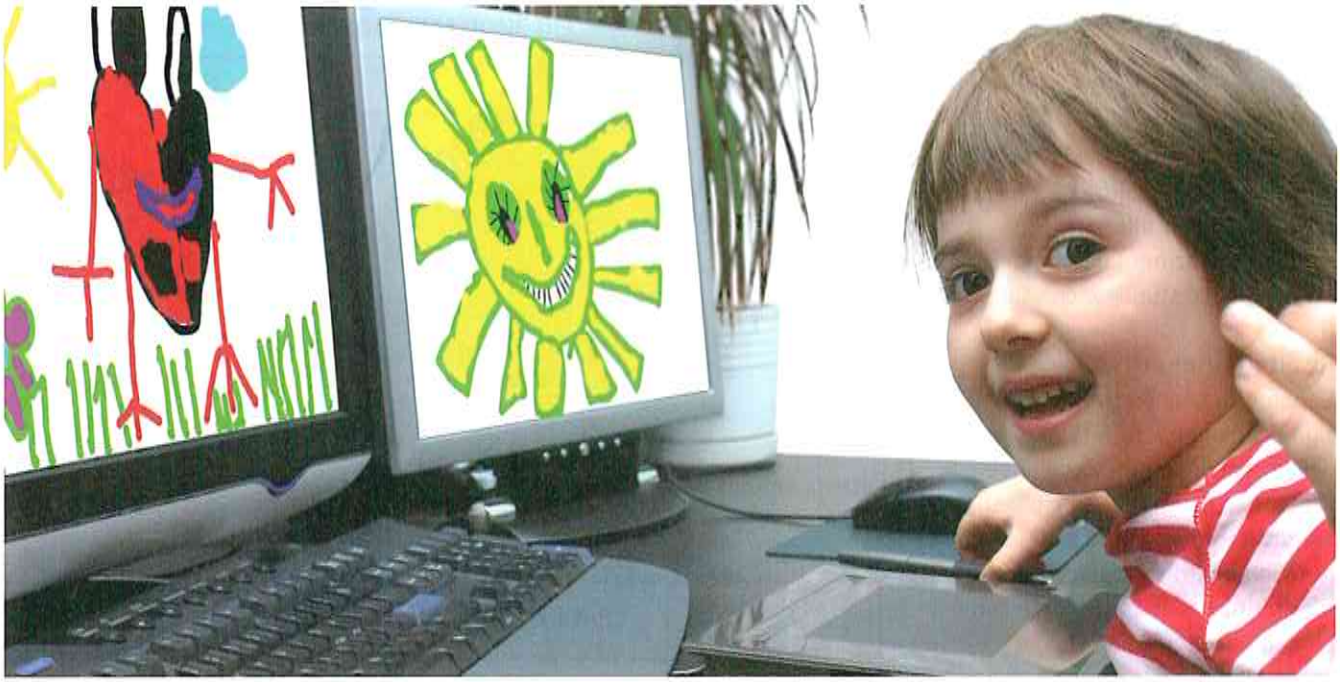
CLIL in Sardegna: percorsi sperimentali

Dai dati ottenuti dal monitoraggio del progetto sperimentale per implementazione del CLIL nelle scuole di diverso ordine e grado della regione Sardegna, realizzato dalle forze congiunte dell'A.N.I.L.S – sezione di Cagliari e dell'IRRE Regione Sardegna, emerge che le più riuscite realizzazioni del CLIL si sono ottenute, principalmente, nelle scuole d'infanzia e primarie e, soprattutto, in quei progetti dove, accanto alle diverse strategie metodologico-didattiche proprie del CLIL, i docenti hanno scelto il lavoro di gruppo strutturato in modalità di AC. Ciò ha conferito ai percorsi formativi CLIL, già altamente qualificati, il valore aggiunto dello sviluppo graduale di competenze socio-pragmatiche, imprescindibili per la formazione completa dell'individuo.

Come docente formatore e referente del progetto, ho potuto osservare nella fase di monitoraggio, il cui obiettivo era quello di individuare le 'buone pratiche CLIL', come bambini molto piccoli (3-4 anni) possano collaborare in modo responsabile e produttivo per realizzare un obiettivo comune, in un clima di condivisione e confronto costruttivo, di genuina interdipendenza positiva, con frequenti e appropriate interazioni spontanee in LS.

I percorsi sperimentali di CLIL e AC integrati, sono stati pianificati assecondando i bisogni formativi dei piccoli studenti. È stata una realizzazione dell'AC improntata al gioco e basata su attività altamente coinvolgenti. I bambini, guidati gradualmente al lavoro strutturato, hanno facilmente assunto e scambiato i diversi ruoli, svolto con precisione i compiti specifici, realizzato produzioni finali molto apprezzabili, e, sempre divertendosi, acquisito competenze integrate disciplinari, linguistiche e sociali.

[1] DODMAN M., "L'apprendimento linguistico: caratteristiche e bisogni dell'apprendente" in Atti dell'8° Congresso Nazionale della Associazione Italiana Dislessia, 10-11 giugno 2005, Milano.



Un modello operativo

Ho scelto come esempio di buona pratica un modulo CLIL fortemente basato sull'AC (tre delle quattro unità di apprendimento che lo compongono comprendono attività di AC). Si tratta di un percorso CLIL di scienze in lingua spagnola dal titolo "El gusano muy hambriento", ovvero "La metamorfosi della farfalla". È un modulo della durata di circa 15 ore, che si sviluppa attraverso un testo narrativo, svolto dalla docente D. Fiori in due terze classi della primaria del 3° Circolo Didattico di Quartu S. Elena, Cagliari, dove la lingua spagnola viene insegnata da due anni come seconda lingua straniera. È una realizzazione di AC di tipo informale, di breve durata e quindi adatto alle prime esperienze di classi e docenti ancora poco esperti nelle procedure di conduzione strutturata di lavoro di gruppo. Le attività di AC sono presenti nella seconda, terza e quarta unità di apprendimento.

[2] La percentuale di uso della LS è stata calcolata dalla formatrice durante le attività di monitoraggio.

Descrizione sintetica della quarta UdA

Titolo: "Fisionomía externa de una mariposa".
Durata: 2 ore.
Obiettivi
Cognitivi:
- acquisire la capacità di osservare, descrivere, rappresentare la realtà utilizzando specifici linguaggi verbali e non verbali;
- sviluppare strategie metacognitive mediante la costruzione di modelli e schemi.

Linguistici:
- interagire nella LS;
- acquisire il lessico specifico relativo alla metamorfosi della farfalla;
- saper produrre semplici testi scritti e orali di tipo scientifico.

Disciplinari specifici:
- descrivere le fasi della metamorfosi utilizzando il codice scientifico;
- rielaborare le informazioni acquisite in una mappa concettuale;
- saper individuare differenze fra animali della stessa famiglia.

Competenze sociali:
- svolgere il proprio ruolo all'interno del gruppo;
- ascoltare i compagni, rispettare i diversi punti di vista, confrontare e condividere le idee proprie con quelle degli altri;
- aiutarsi reciprocamente.

Materiali:
- testi con supporto di immagini, manuali di scienze sugli insetti, schede preparate dall'insegnante, mappe concettuali in parte predisposte dall'insegnante e da completare.

Alternanza LM e LS:
- la lezione viene svolta prevalentemente in lingua spagnola, l'italiano viene usato per facilitare la comprensione delle consegne.

Percentuale di LS utilizzata:
Alunni: 50% - Docente: 80%[2].

Tipologia di attività:
- attività di gruppo: riesposizione in gruppo, esposizione individuale e completamento di mappe concettuali e di poster.

Docenti coinvolti:
- modalità di co-docenza: la docente di classe specializzata in LS e la docente generalista.

Case Study 2

Liceo Socio-Psico-Pedagogico, Istituto Fogazzaro, Vicenza

Una classe quarta superiore composta da 24 studentesse si sta preparando ad un'esperienza *CLIL* assai inusuale presso la Scuola Primaria *Da Feltre* situata nella stessa via della città. Sono state invitate a fungere loro stesse da insegnanti CLIL per i bambini delle classi quarte e il modulo che insegneranno in lingua inglese riguarda un approfondimento di geografia: *Italy Calls England.*

L'esperienza richiede una preparazione metodologica seria che tocca vari argomenti, tra i quali 'I bambini come discenti', 'Metodologie CLIL', 'La gestione dell'aula', nonché la preparazione di tutti i materiali didattici e per la valutazione. Tutta la preparazione viene svolta in inglese perché il progetto prevede un'esperienza di apprendimento in lingua sia per i ragazzi delle elementari che per le ragazze del liceo.

Esporre le allieve stesse ad un'esperienza di *Cooperative Learning* potrebbe dare buoni frutti quando le stesse, quali future insegnanti, considereranno le metodologie da utilizzare in classe.

la strategia cooperativa di base richiede una partecipazione individuale attiva, seguita da un momento di gruppo

In un primo incontro al liceo, viene chiesto alle studentesse di valutare come potrebbe svolgersi una lezione CLIL di geografia 'tipo' di due ore. Le fasi operative sono:

- le ragazze vengono suddivise in gruppi da quattro;

- ad ogni gruppo viene dato un foglio con una domanda in inglese, ad esempio:

In your opinion, what is the concentration span of a child who is nine years old? Does the concentration span vary depending on what kind of activity the child is doing? What might this infer for your lesson?

How many activities for the classroom can you add to this list?

Games which involve physical movement, individual work at your desk, sitting and listening to the teacher's explanation, ...

Which activities do you think are more appropriate for young children? Why? Is there a 'best time' for doing a certain activity – at the beginning of a lesson, in the central part of the lesson, at the end of a lesson, etc.? Why?

- le ragazze pensano individualmente e prendono appunti;

- condividono a turno le loro idee con le compagne del gruppo. Quindi rispondono insieme alla domanda sul foglio riportando in modo riassuntivo tutte le idee del gruppo;

- ogni membro del gruppo si assicura di aver capito e trascritto integralmente la risposta del gruppo;

- ad ogni membro del gruppo viene assegnato un numero da 1 a 4;

- si effettua un mescolamento dei gruppi, mettendo insieme tutti gli studenti n. 1, tutti gli studenti n. 2, ecc., per formare sei nuovi gruppi;

- a turno, si rileggono le domande e le risposte dei gruppi precedenti e si chiede un parere ai nuovi compagni. Si possono effettuare altri mescolamenti per assicurare la massima condivisione;

- gli studenti riprendono quindi la domanda iniziale e tentano di creare una proposta di lezione 'tipo' nei gruppi;

- il compito viene completato a casa;

- nella lezione successiva si procederà alla condivisione delle lezioni 'tipo'.

La strategia cooperativa di base utilizzata in questo studio di caso è il 'mescolamento' (o *jigsaw*) che richiede una partecipazione individuale attiva, seguita da un momento di gruppo. Da questo momento ciascuno diviene 'portavoce' presso altri gruppi di quanto ha prodotto, ma anche raccoglie dagli altri gruppi quanto essi hanno prodotto, per condividerlo e farlo proprio.

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 2

a cura di
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 4-5 2007

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Dal borgo, all'Italia e all'Europa
- Lingue e istruzione primaria
- Gioco e lingua: per una glottodidattica ludica
- Allestire un'aula di lingua straniera
  - *Far ruotare gli alunni nelle aule*
  - *Aule normali e aule speciali*
  - *Aula d'inglese e "spazio teatro"*
- Insegnare le LS: problemi e tecniche
  - *LS già dalla Scuola dell'Infanzia?*
  - *L'inglese nella Scuola Primaria*
  - *Alcune direttrici metodologiche*
  - *Funzione dei laboratori di lingue*

Quando non diversamente indicato, i contributi pubblicati nel "Dossier" sono da attribuire al curatore.

Dal borgo, all'Italia e all'Europa

di Giovanni Freddi
Ordinario a.r. Università di Venezia - Ca' Foscari

Per secoli la Penisola italiana è stata la terra dalle mille parlate dialettali. Nel Trecento Dante parlava di "selva di dialetti"; negli ultimi cento anni la rigogliosa selva è andata disboscandosi per fare posto all'italiano che è diventato la lingua nazionale dell'Italia unita. Se non è una sorte unica, quella della lingua italiana è certamente rara. Fissata nei secoli nella sua forma scritta e letteraria da Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Tasso e da altri grandi scrittori, essa viene recuperata nell'Ottocento dall'Italia unita e proposta come lingua della vita quotidiana.

Fino a metà Ottocento il nostro paese era diviso non solo politicamente ma anche linguisticamente da tante parlate tra loro incomprensibili. Ogni città, ogni paese, ogni borgo aveva la sua parlata locale ma ciò non costituiva un grande problema perché non c'era quasi nessuna prospettiva di mobilità geografica, lavorativa o sociale. Il bambino sapeva di dover ripetere il mestiere del padre, che a sua volta ripeteva quello del nonno, in una catena più che secolare, e di dover trascorrere tutta l'esistenza nel piccolo mondo dialettale raccolto attorno alla chiesa e alla piazza.

L'Italia che nel 1861 viene unificata sotto le insegne dei Savoia è un paese che sta avviandosi, con grande ritardo, verso la modernizzazione, il che significa tra l'altro: l'impianto di un'industria siderurgica, metallurgica e meccanica, l'ammodernamento della cantieristica navale che passa dalle navi di legno alle navi di ferro, la creazione di una rete di ferrovie, di strade e, inoltre, la sostituzione delle legislazioni degli stati preesistenti con una legislazione nazionale, l'organizzazione di un esercito unico e l'istituzione di una scuola elementare obbligatoria cui viene affidato il compito di un'alfabetizzazione di base che si condensa nella formula "leggere, scrivere e far di conto" (legge Casati del 1859).

All'Italia di allora, che si era assegnata l'obiettivo di diventare un moderno stato con un'economia di tipo industriale, occorreva una lingua nazionale che favorisse la comunicazione, la comprensione e l'integrazione di tutti i cittadini, secolarmente divisi e diversi per storia, tradizioni, mentalità e modelli di vita. Ed anche per lingua.

negli ultimi decenni si sono aperti gli orizzonti dell'Unione Europea

La lingua dell'Italia unificata fu quell'italiano che è stato diffuso in tutto il paese da scolarizzazione, servizio militare, stampa periodica, radio, cinema, televisione con il risultato di cancellare quasi del tutto i dialetti sia dalla nostra vita sia dalle prospettive future.

Negli ultimi decenni si sono aperti gli orizzonti dell'Unione Europea. L'avvenire è destinato a conoscere fasi di integrazione comunitaria a molteplici livelli: politico, economico, finanziario, sociale, culturale e, naturalmente, linguistico. Le barriere di confine sono sostanzialmente smantellate; le barriere linguistiche restano.

Man mano che gli orizzonti si allargano, i bisogni linguistici cambiano. Nella civiltà contadina

preunitaria bastava *il dialetto*; nell'Italia unificata, avviata verso la modernizzazione, occorreva una lingua nazionale: fu ed è *l'italiano*; in un'Europa comunitaria che si propone di tutelare e valorizzare i suoi cittadini così che tutti abbiano pari dignità e opportunità occorrono delle *lingue moderne* che affianchino la lingua dei singoli stati membri. È la strada del plurilinguismo che l'Europa ha deciso di intraprendere.

Allo scopo tutte le lingue comunitarie possono dare il loro contributo: l'inglese, il tedesco, il francese, lo spagnolo ecc.

INDICE DEL VOLUME
EUROPA, LINGUE E ISTRUZIONE PRIMARIA

Cap. I - Le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento delle lingue
di Patrizia Mazzotta

Cap. II - L'interazione glottodidattica nell'istruzione primaria: stili di insegnamento, strategie di apprendimento, bisogni, motivazioni
di Daria Coppola

Cap. III - La nuova frontiera: integrare due lingue straniere, integrare lingue e altre discipline
di Paolo Balboni

Cap. IV - Plurilinguismo e interculturalità
di Elda Morlicchio

Cap. V - Grammatica esplicita e grammatica implicita: dal vecchio al nuovo paradigma
di Paola Giunchi

Cap. VI - "Curricula" per l'istruzione primaria
di Giovanni Freddi

Cap. VII - Le lingue straniere in una visione moderna dell'educazione linguistica
di Patrizia Mazzotta

Lingue e istruzione primaria

a cura di Patrizia Mazzotta
Università di Bari

Fra i volumi che l'insegnante di LS dovrebbe avere sullo scaffale più accessibile della biblioteca segnaliamo Europa, lingue e istruzione primaria, *a cura di Patrizia Mazzotta, pubblicato da UTET-Libreria, Torino. Di esso riportiamo la Presentazione e l'Indice del volume (vedere box).*

In questi primi anni del Duemila si rileva con chiarezza che l'unione dei popoli d'Europa va lentamente consolidandosi e allargandosi. L'introduzione dell'euro quale moneta unica dell'Unione Europea è l'aspetto più appariscente di tale processo. Un processo, aggiungiamo, che in ciò non può esaurirsi: occorre infatti ben più di una moneta unica per costruire una realtà, per dirla alla tedesca, che sia una *Gemeinschaft* (comunità) e non una semplice *Gesellschaft* (società).

l'Unione Europea ha optato per due lingue comunitarie su tutto l'arco della scolarità

Diversi sono i versanti sui quali ricercare nuove forme d'incontro e di integrazione dei paesi comunitari. Pregiudiziale è una comunicazione piena fra tutti i cittadini europei, indipendentemente dalla loro estrazione storica, geografica, culturale, religiosa ecc. Comunicazione piena significa parlare la stessa lingua o le stesse lingue quali strumenti di conoscenza, di dialogo, d'intesa, di accettazione reciproca, di solidarietà. Essa coesiste con un altro valore fondante per ogni gruppo o stato: la lingua-cultura materna-nazionale.

Quali saranno le lingue comunitarie? L'Unione Europea ha optato per due lingue comunitarie su tutto l'arco della scolarità. Non ci sono indicazioni esplicite, ma la prima lingua sembra ormai scontata: sarà l'inglese, così profondamente innervato nel contesto politico ed economico dell'area comunitaria. La seconda lingua comunitaria - e non più "straniera" - non dovrà essere né scontata né imposta: la sua adozione, da parte dei gruppi o dei singoli, potrà avvenire per ragioni culturali, professionali, geografiche, personali e così via.

Restringendo l'orizzonte dall'Europa all'Italia si intravede il profilo di un bambino italiano-europeo destinato a vivere la sua esistenza in una dimensione civica inedita: oltre alla lingua materna-nazionale, egli apprenderà altre due lingue che gli spalancheranno le porte dell'Europa.

L'euro cui abbiamo accennato appare la metafora della formazione del futuro cittadino europeo. La nuova è una moneta "double-face", in quanto una faccia richiama l'Europa comunitaria e l'altra faccia il paese di appartenenza con i suoi personaggi, monumenti, tradizioni e valori.

Questi saranno anche i due riferimenti di una formazione plurilinguistica piena e vivificante, il che postula una riflessione globale sull'apprendimento delle lingue nell'arco della scolarità primaria e secondaria, a prescindere dalle riforme legislative che presto o tardi arriveranno.

Il libro denso, documentato e originale curato da Patrizia Mazzotta si colloca nella realtà descritta aprendo una strada che conduce al futuro.

Gioco e lingua: per una glottodidattica ludica

Il gioco è il più straordinario fattore di sviluppo del bambino. Intrecciandosi alle percezioni sensoriali, all'azione e alla lingua, esso ne favorisce la crescita umana, sociale e culturale e – di conseguenza – l'apprendimento.

Nell'esperienza che il bambino fa della lingua straniera o seconda il gioco non svolge il ruolo di sollievo momentaneo tra una fase e un'altra della lezione, ma diventa una modalità permanente dell'apprendere.
Occorre aggiungere: di tutto il suo apprendimento.

Seguendo la falsariga di Jean Piaget ricorderemo che nello sviluppo della vita infantile si registrano tre tipi di gioco:

- il *gioco d'esercizio* che serve a fissare gioiosamente automatismi e abilità;

- il *gioco simbolico* che attiva la fantasia e la creatività del bambino apprendente;

- i *giochi di regole* che si traducono in attività socializzanti tra bambini e bambini, tra bambini e adulti nel corso del loro graduale inserimento nel mondo e nella società.

Tutte queste categorie di esercizi sono delle autentiche risorse didattiche per l'apprendimento linguistico, soprattutto nei primi anni di scolarità.

Forniamo di seguito una schematica elencazione di giochi glottodidattici con brevi annotazioni tra parentesi.

Aggiungiamo che i giochi glottodidattici devono necessariamente *produrre lingua*; nel nostro caso mettere sempre in gioco la lingua seconda o straniera.

• **Audio-video** (va posta una distinzione tra ciò che serve alla cura del parlato e dello scritto. Impiego sapiente della multimedialità che sta invadendo anche la scuola, ed è pure utile per familiarizzare con la civiltà straniera);

• **Azioni** (preziose, ma da non limitare alla tecnica TPR di Asher);

• **Bingo-tombola** (raccomandabili purché condotti in LS);

• **Burattini-teatro** (piccole scene o rappresentazioni in lingua straniera);

• **Caccia al tesoro** (consegne orali o scritte fatte in lingua straniera);

• **Cantare** (c'è tutto un patrimonio popolare straniero da utilizzare e da valorizzare);

• **Canzoni e filastrocche** (entrambe sono attività gradite agli alunni e producono buoni risultati sul piano dell'apprendimento linguistico. Esse vengono apprese intuitivamente mediante ascolti successivi. Si prestano all'accoppiamento con movimenti figurati, danze, girotondi, giochi di diversa natura.
Le filastrocche sono linguisticamente abbastanza vicine alla LS parlata di tutti i giorni);

• **Catena-dialogo** (di grande resa e facilità esecutiva; tecnica già illustrata e ripresa più avanti);

• **Collezionare** (naturalmente oggetti stranieri autentici – *realia*, come si dice –: *bolli*, cartoline, giornalini, dischi, automobiline, *badges*... con le innumerevoli attività in lingua che questi consentono di fare);

• **Colorare** (attività molto utile nella fase della comprensione sia orale che scritta);

• **Completare** (una frase, un dialogo, una storia...);

• **Copiare** (materiali già noti oralmente così da favorire il passaggio dalla lingua parlata alla lingua scritta);

• **Corrispondenza** (collaudata attività che Internet rende oggi straordinariamente vasta e produttiva sul piano linguistico, culturale e personale);

• **Dadi** (da prendere in considerazione in funzione di giochi e attività ben intuibili);

• **Dischi e nastri** (intendendo per "dischi" sia CD sia CD-ROM, e per "nastri" tanto DVD o videocassette quanto musicassette. Tutto questo materiale porta in aula nuove voci, nuove informazioni, nuovi volti, nuove situazioni comunicative, nuova lingua; tantissimo nuovo e variato *input* per gli scolari);

• **Domino** (utile nella manipolazione della lingua scritta);

• **Drammatizzazioni** (da non confondere con gli spettacoli teatrali, essendo esse le rappresentazioni-interpretazioni fatte in classe delle situazioni comunicative che aprono le Unità Didattiche; da non confondere neppure con il "role-play" – cfr. la voce relativa);

• **Filastrocche** (consentono utili giochi di ginnastica fonico-acustico-articolatoria e possono accoppiarsi ad altre attività ludiche);

• **Flash cards** (un vocabolario visivo che si presenta come un mazzo di carte da gioco aventi lo scopo di far riconoscere e fissare le singole parole. Su una faccia le carte riportano il disegno, sull'altra la parola in LS. Con esse l'insegnante può svolgere numerose attività stimolando un apprendimento-memorizzazione agito, basato su coppie di domande-risposte del tipo: *What is it? It's a... / What are these? They're... / Who's he (she)? He (she)'s... / What colour is it? It's...*);

• **Fumetti** (linguaggio composito; questi richiedono al bambino la ricostruzione della situazione comunicativa o dell'evento accostando correttamente battute e disegni);

• **Gioco dell'oca** (bello, motivante e produttivo se condotto nella LS; particolarmente utile se giocato sulla civiltà: personaggi, animali, giocattoli, città, monumenti...);

• **Girotondo** (un'attività ludica completa, che si basa sul trittico azione-gioco-lingua. Raccomandabile a condizione che le parole recitate o cantate siano in lingua straniera);

• **Incollare** (utile specie per attività di comprensione dei testi in L2 ed esercitazioni);

• **Indovinelli** (purché non complicati...);

• **Maschere** (della tradizione e della cultura straniere, impiegate per brevi rappresentazioni);

• **Mimica** (preziosa in quanto consente di accoppiare movimenti e azioni alle parole o al canto in LS. Mediante la mimica si danno alle parole *[signifiants]* i loro significati autentici *[signifiés]* senza passare per la traduzione);

• **Ordini** (eseguire ordini dell'insegnante impartiti in LS secondo la tecnica TPR);

• **Parole crociate** (utili per la cura dello scritto a livello di parole singole...);

• **Poesie** (hanno una grande rilevanza espressiva e formativa, e devono trovare adeguato spazio nel curricolo di LS, anche con apprendimento a memoria. Non sono tuttavia da contrabbandare quali campioni di lingua conversazionale quotidiana);

• **Role-play** (un'attività a coppie nella quale due scolari assumono ruoli diversi in termini linguistico-comunicativi: ruoli come figlio-madre, sorella-fratello, maestro-scolaro, bandito-sceriffo, negoziante-cliente, vigile-ciclista, ecc., interpretando così una breve scenetta in L2 su traccia fornita dall'insegnante);

le modalità didattiche sono caratterizzate da globalità e dal coinvolgimento emotivo ed affettivo

• **TPR** (*Total Physical Response*. Con questo gioco-esercizio teorizzato da Asher l'insegnante impartisce alla classe – oppure al gruppo o anche allo scolaro singolo – degli ordini in LS da eseguire. Ad esempio: *Stand up! Sit down! Open your book! Close your book! Say hello!* Gli alunni eseguono... Una versione più sofisticata del gioco consiste nel premettere di tanto in tanto all'ordine la formula *Simon says...* Quando il "pre-segnale" *Simon says...* introduce l'ordine, quest'ultimo va eseguito; se il pre-segnale non è espresso, l'ordine non viene svolto);

• **Tv, video, film** (hanno lo straordinario pregio di portare in classe, assieme alla lingua, eventi comunicativi autentici e globali, con la ricchezza semiotica dei vari linguaggi in mobilitazione simultanea, compresi figure, paesaggi, colori, suoni, rumori...).

Le modalità didattiche di insegnamento rifuggono dall'artificiosità forzata e sono caratterizzate da globalità e dal coinvolgimento emotivo ed affettivo. Proporre un percorso di apprendimento di una qualsiasi LS significa, in questo senso, offrire ai bambini occasioni di esperienze che li motivino, li coinvolgano affettivamente, li sollecitino ad esprimersi e a comunicare con naturalezza nel nuovo codice.

Sempre sostenute da una felice relazione tra bambino ed insegnante e recuperando per quanto è possibile l'esperienza familiare, le strategie didattiche da tenere presenti possono essere le seguenti:

- prospettare una proposta piacevole, una situazione gratificante, che stimoli i bambini a voler conoscere, a farsi conoscere e a stabilire dei rapporti in lingua straniera;

- offrire occasioni-modalità comunicative in cui siano chiaramente esplicitati destinatario, scopo e contesto;

- consolidare i significati dei termini appresi anche dai mass media, grazie al loro uso in situazioni, trame narrative, scenari reali o virtuali che fungano da motivante sfondo integratore.

Molteplici, dunque, potranno essere le tecniche di apprendimento: racconti mimati o drammatizzati, narrazioni con supporto di immagini, burattini, canzoncine, filastrocche.

Le abilità orali possono essere sollecitate mediante l'uso di semplici strutture ripetute in situazioni significative, le attività di *role-play*, i burattini, l'uso delle *Flash cards*, la lettura di fumetti, i giochi cantati, l'esecuzione di qualche comando...

Allestire un'aula di lingua straniera

L'edilizia scolastica del nostro paese ha conseguito risultati notevoli negli ultimi decenni: centinaia e centinaia di vecchi edifici sono stati restaurati e rammodernati, altri numerosi plessi sono stati costruiti ex novo e tutto ciò è avvenuto in parallelo con il diminuire della popolazione scolastica a livello elementare e medio. Il fenomeno è stato parzialmente contenuto dall'ingresso in scuola di bambini e ragazzi stranieri, comunitari ed extracomunitari. La conseguenza è che oggi è possibile organizzare l'insegnamento *facendo ruotare gli alunni anziché gli insegnanti.*

Far ruotare gli alunni nelle aule

Partendo dall'assunto psicolinguistico e psicodidattico relativo ad una LS e racchiuso nella formula *due lingue due insegnanti diversi* e soprattutto nella sua variante *due lingue due ambienti diversi*, oggi abbiamo la possibilità di allestire nella scuola, in aggiunta a quelle "normali", delle aule "speciali": di scienze, di attività artistiche e/o musicali e, naturalmente, di lingue. Avremo così un'aula *d'inglese*, una *di francese*, una *di tedesco* e così via, a seconda della LS insegnata nel plesso.

Aule normali e aule speciali

Su questa linea si può aggiungere che, in assenza di locali disponibili, è possibile *adattare* qualsiasi *aula normale* in un'*aula di lingue* seguendo la logica, selezionando i materiali e adottando l'operatività che stiamo per descrivere. Di un fatto dobbiamo rendere anticipatamente conto ai colleghi insegnanti di LS: poiché la lingua straniera comunitaria insegnata nella Scuola Primaria italiana è l'inglese, i suggerimenti che di seguito forniamo riguardano *l'aula d'inglese*, ma questi possono facilmente adattarsi all'*aula di francese*, all'*aula di tedesco* e di qualsiasi altra LS meritevole di entrare nell'istruzione primaria.

Aula d'inglese e "spazio teatro"

Non è mai impossibile reperire un ambiente da trasformare in un'aula di lingua (d'inglese, di francese, di tedesco, di spagnolo ecc.).

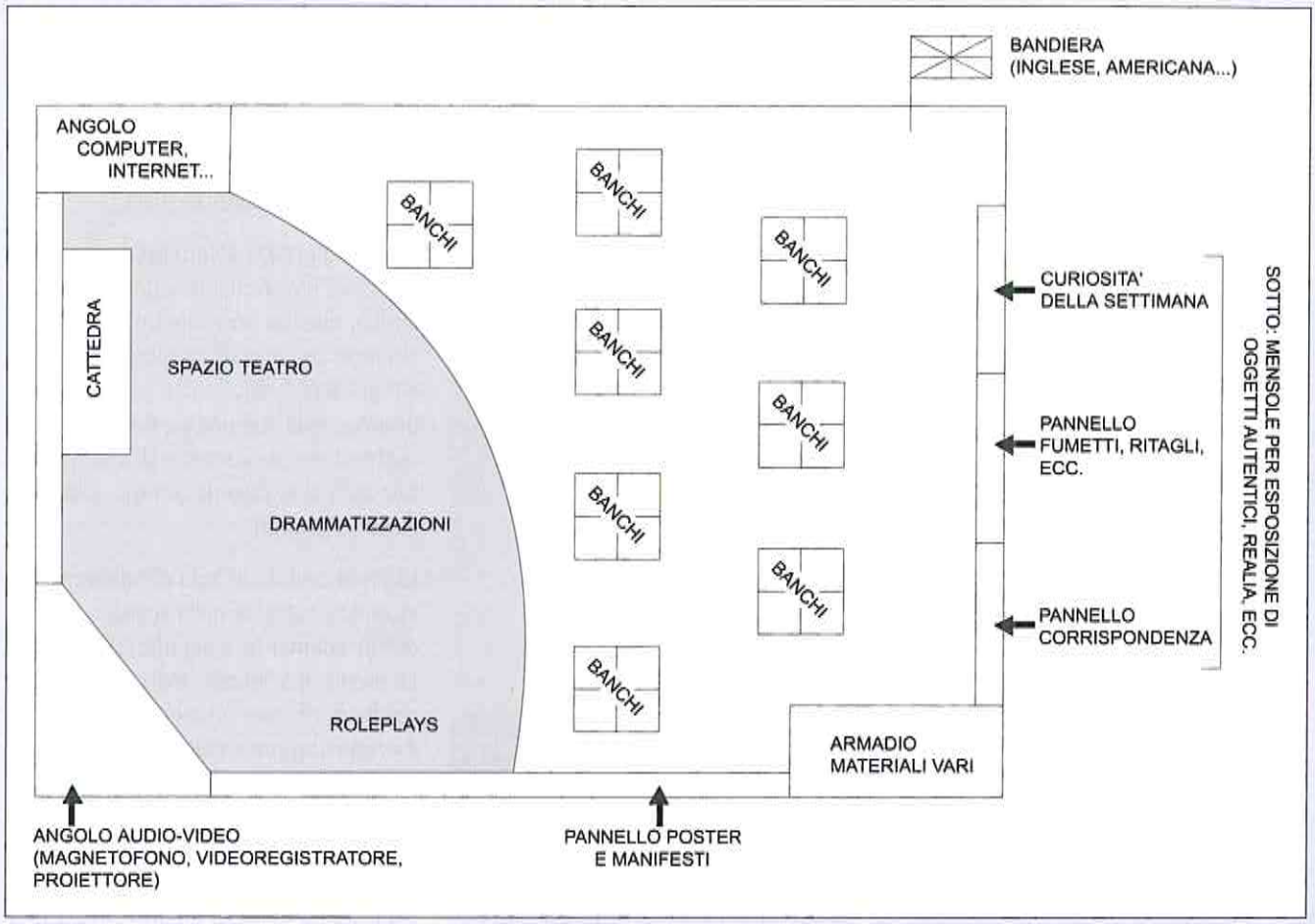
Grazie agli spazi, all'arredo, ai materiali, ai sussidi elettronici ecc. dell'aula di lingua, diventa possibile insegnare l'inglese come in un "lembo autentico d'Inghilterra", dove tutto parla del suo popolo, della sua lingua, dei suoi costumi, dei suoi schemi di vita. Ed in tale aula si avvicenderanno le diverse classi (o gruppi).

La creazione di un'aula d'inglese non si esaurisce tuttavia nella scelta dell'arredamento e dei materiali. La preoccupazione primaria deve essere quella di ricreare un lembo *extraterritoriale* – culturale e psicologico – del paese straniero: quando il bambino si trova nell'aula di lingua, tutto gli deve parlare del paese straniero, dei suoi personaggi, delle sue tradizioni e dei suoi modi di vita; tutto deve concorrere a quel "dépaysement" che tanto necessario appare sul piano motivazionale e comunicativo.

L'aula di lingua è la risposta didattico-organizzativa più avanzata per un insegnamento caratterizzato dalla *ludicità* e condotto in *situazione*, tenendo conto, oltre che del "setting", dei *ruoli* dei parlanti, dei *luoghi* in cui avviene lo scambio comunicativo e degli *argomenti* trattati.

Quest'aula speciale non è mai definitiva e mai statica: essa muta di continuo aspetto, conosce cambiamenti nella disposizione e nei materiali in rapporto agli interessi degli scolari e alle attività da svolgere. Essa si trasforma di volta in volta in sala di audizione, in spazio-teatro (per *role-plays*, drammatizzazioni, rappresentazioni, pantomime ecc), in biblioteca, in locale per lavori di gruppo, laboratori ecc., consentendo di *vivere la lingua* in un'atmosfera che, se non è proprio autentica, è quantomeno realistica e motivante.

A titolo esemplificativo proponiamo di seguito una piantina dell'aula di lingue.



Nella nostra scuola il discorso di un'aula del genere si raccorda con l'altro dell'insegnante di lingua straniera. Gli orientamenti ormai consolidati a livello internazionale confermano, come si è visto, la necessità che l'insegnante di italiano non sia anche l'insegnante di LS, e ciò a causa di una serie di ragioni che a questo punto si dànno per scontate. La seconda formula sta poi a confermare la necessità di una *autenticazione* dell'acquisizione della LS all'interno di un ambiente che, rispetto all'aula normale, faccia da *code switching*, da interruttore linguistico, inducendo gli scolari a fare immediato e spontaneo uso della lingua straniera. (Cfr. Dossier BLE1)

Innumerevoli possono essere le soluzioni; l'importante è superare lo schema rigido delle aule tradizionali, grazie anche ai materiali autentici che parleranno della Gran Bretagna e dell'*English-speaking World* e soprattutto alla creatività dell'insegnante e alle richieste degli alunni.

Il presupposto per la realizzazione di un progetto siffatto è che l'aula assuma l'aspetto di un autentico angolo d'Inghilterra (o degli *States*), un angolo di Francia, di Germania e così via. Dunque, oltre ad un apparato multimediale minimo, ci saranno nell'aula poster con personaggi, panorami e monumenti del paese straniero, tabelloni costruiti dai ragazzi, DVD, CD e cassette musicali originali, collezioni di francobolli e cartoline, libri e giornaletti, modellini d'auto ed altri oggetti quotidiani (*realia* sempre del paese straniero, se possibile un arredamento adatto ecc).

un ambiente che faccia da *code switching*, da interruttore linguistico

Tutto lo scenario offerto dall'aula, tutta l'atmosfera devono portare il bambino con l'immaginazione nel paese di cui sta imparando la lingua. Alla porta d'ingresso deve quasi sentire risuonare per lui l'invito: *English spoken here*. Si potrebbe richiamare l'"extraterritorialità" dell'aula che è culturale, in quanto autentica, e psicologica. In questo ambiente la parola straniera non suona più vuota o gratuita; non induce più al riso, perché tutto diventa un grande gioco (linguistico).

In questo modo l'aula di lingue può diventare una sorta di *Spielraum o Playroom* per l'intera classe, per gruppi e per attività sia di classe sia di laboratorio.

Questo modello di *aula di lingue*, inaugurato nel 1968 al Centro Linguistico sperimentale "Bianconi" di Monza da Giovanni Freddi, è ormai diffuso in numerose scuole. Di esse tuttavia si sa poco. Vogliamo metterci in contatto? Vogliamo creare una rete di queste realtà di eccellenza? Scrivete un'e-mail a <celiafreddi@libero.it>, breve o lunga che sia, ed impareremo a conoscerci.

Insegnare le LS: problemi e tecniche

Lingua straniera già dalla Scuola dell'Infanzia?

Le Raccomandazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia *suggeriscono lo studio di un'altra lingua (straniera) già a livello infantile (lingua che, per scelte di dirigenti, genitori, insegnanti e gestori, è l'inglese).*

Le Indicazioni Nazionali per la Scuola Primaria *prescrivono poi l'insegnamento di una lingua comunitaria – per scelta ministeriale è l'inglese – già dalla prima classe. Possibile che nessuno affronti la questione di raccordo organico per l'insegnamento della LS, tra i due livelli scolastici?*

Qualcuno in effetti ha già affrontato il problema in termini empirico-organizzativi: in genere sono insegnanti e non studiosi di glottodidattica o di psicolinguistica. Speriamo che il discorso con il tempo prenda corpo e coerenza.

C'è da aggiungere che le Raccomandazioni per la Scuola per l'Infanzia accennano indirettamente alla questione senza tuttavia specificazioni o indicazioni.

Tali Raccomandazioni sono concentrate nei due paragrafi che seguono.

1. "Apprendere i primi elementi di un'altra lingua comunitaria orale che, nel caso specifico, è costituita dall'inglese, è operazione importante e delicata perché ogni lingua non solo dà l'impronta all'espressione del pensiero, ma ne costituisce in gran parte l'essenza. [...]

2. "Offrire ai bambini altri modi di dire, di salutare, di invitare, di indicare ecc. vuol dire, quindi, anche aiutarli a scoprire, nella riflessione, come le stesse esperienze della vita possono stare alla base di diverse forme simboliche linguistiche. [...]"

Conclusione: per quanto vaghe, queste Raccomandazioni si raccordano, come ognuno può verificare, con le Indicazioni per la Scuola Primaria.

L'inglese nella Scuola Primaria

Le indicazioni ministeriali – che qui diamo per conosciute – spaziano dal piano delle *conoscenze* al piano delle *abilità linguistiche* da apprendere per gestire in inglese i primi rapporti sociali. La lettura di tali indicazioni – pur non ancora del tutto allineate con quelle del Consiglio d'Europa – sono cruciali per l'insegnamento di LS.

Alcune direttrici metodologiche

Dalla lettura delle Indicazioni Nazionali per la Prima classe della Scuola Primaria, quali direttrici glottodidattiche si possono trarre tenendo conto anche di quanto è stato fatto nella Scuola dell'Infanzia?

Con i bambini principianti della Scuola dell'Infanzia e della prima classe della Scuola Primaria dovranno essere curate l'abilità del saper comprendere l'inglese e parlarlo, senza rinunciare a occasionali riconoscimenti di insegne o scritte che essi vedono per strada e che vengono fatte rilevare e pronunciare.

Su un piano più strettamente metodologico è utile segnalare alcune esigenze.

- Far vivere al bambino delle situazioni comunicative in lingua inglese mobilitando, in contemporanea, azione, gioco e lingua.

- Far sperimentare momenti di vita in casa, nella scuola, nel campo giochi, nell'ambiente, a contatto con la natura e gli animali, in occasione di festicciole (Halloween, Natale, Carnevale, compleanni, tutti vissuti in una lingua inglese semplice ed autentica). Far acquisire formule semplici di auguri.

• Dosare intelligentemente elementi realistici e fantastici.

• Fornire numerosi *input* di parole ed espressioni inglesi, e farle fissare mediante ascolto e ripetizioni collettive.

• Curare l'intonazione, il ritmo e gli accenti (la "cantilena") della frase inglese.

• Tenere sempre presente che a questo livello di età *non si fa grammatica.* L'unica grammatica che il bambino impara è quella *implicita*, dunque inconsapevole, legata alle espressioni e alle frasi che egli apprende e usa durante l'anno.

Funzione dei laboratori di lingua

Ma che cosa potrà mai fare il collega di LS nell'unica ora settimanale che la legge gli assegna nella prima classe?

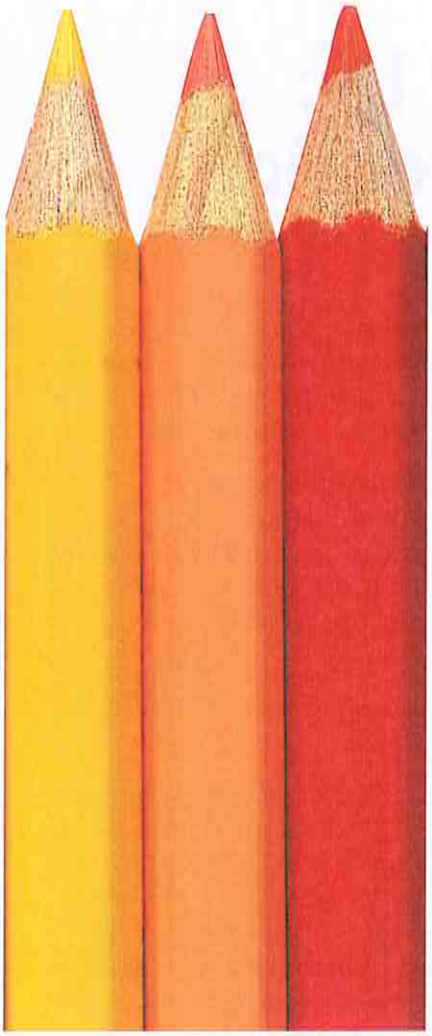
La domanda è assai pertinente perché in queste condizioni il contatto del bambino con la LS può risultare un bricolage immotivato, senza né capo né coda. Per ovviare a tale limite molte scuole, con il forte sostegno dei genitori, hanno aumentato il numero di ore settimanali di lingua, inserendole talora nel quadro curricolare e spesso in quello extracurricolare della scuola, curando – come avviene a Brescia e in altre città d'Italia – di non tenere slegate le diverse iniziative didattiche relative alla LS, ma facendole al contrario convergere verso obiettivi coerenti.

è risultata preziosa, se non insostituibile, l'attività dei laboratori

Nella parcellizzazione che si ha comunque dell'insegnamento linguistico è risultata preziosa, se non insostituibile, l'attività dei laboratori (che non sono neppure lontani parenti di quelli elettronici che tanta fortuna hanno avuto negli anni '70 e '80) in virtù del fatto che essi sono centrati su uno specifico problema comunicativo: chiedere il nome al compagno o alla compagna, chiedere / dire l'età, salutare / congedarsi, giocare con i fiori, i colori, gli animali o i numeri impiegando la LS, organizzare brevi recite in lingua, apprendere canzoni ecc. Le esemplificazioni potrebbero continuare...

Due sono i vantaggi dei laboratori: essi sviluppano la competenza linguistica delle classi, dei gruppi o dei singoli in un formato ludico (cfr. in proposito la lezione di J.S. Bruner) e favoriscono il recupero di alunni che hanno lacune o svantaggi di apprendimento.

Un laboratorio di lingua può durare da trenta minuti a un'ora e si deve aggiungere che l'editoria scolastica propone oggi degli *Activity Book* molto adatti a tali attività.



contact BLE-SeLM

I "Dossier" BLE inseriti nella rivista SeLM intendono essere strumenti di informazione, collegamento e dialogo per gli Insegnanti di LS che operano nella Scuola Primaria. A tale scopo sollecitiamo la collaborazione più aperta e cordiale. I contributi da far pervenire possono riguardare le seguenti realtà:

1. Istituzioni pubbliche o private che descrivono la natura, le finalità, gli obiettivi e i risultati del loro operare nel settore della LS a livello primario (1500 oppure 3000 battute).
2. Esperienze pilota di natura provinciale o regionale oppure progetti di sperimentazione descritti nelle loro finalità, fasi di realizzazione e possibilmente nelle conclusioni (sempre 1500 oppure 3000 battute); tali contributi saranno pubblicati sul "Dossier".
3. Quesiti su specifici problemi d'insegnamento della LS formulati in 20 parole circa cui sarà data una risposta nella rubrica *Problemi e tecniche.*

• Per queste opportunità di contatto e di dialogo servirsi dell'e-mail:

<celiafreddi@libero.it>

• Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a: Prof. Antonio Giannandrea, via Veneto 84, 86100 Campobasso

<a_giannandrea@yahoo.it>

Grammar Tales

Quaderni operativi in 2 livelli per il Primo e Secondo Ciclo della Scuola Primaria:

- presentano la grammatica in modo assolutamente nuovo, attraverso racconti illustrati sulle principali festività inglesi
- possono essere utilizzati durante l'anno scolastico o nelle vacanze estive

Let's Test Your English

Percorsi tematici per il consolidamento della lingua inglese e la preparazione agli esami Cambridge Young Learners:

- ogni volume è ideale come supporto ai corsi o come testo di ripasso e consolidamento durante le vacanze estive
- i personaggi si muovono in uno scenario tipicamente britannico, veicolando e rinforzando contenuti di civiltà

ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
Tel 071.750701 / 75070257 - Fax 071.977851 - **www.elionline.com**

Il CLIL dal punto di vista della disciplina: esempi di attività cooperative

Alessandro Memo
Docente di "Sistemi di elaborazione e trasmissione delle informazioni" - Istituto Zuccante, Mestre

Sono un insegnante di un I.T.I.S. con specializzazione Informatica, e da anni svolgo attività definibili come CLIL, in collaborazione con le varie colleghe di lingua inglese con cui ho avuto la fortuna di lavorare.

In questo articolo vorrei affrontare il CLIL dal punto di vista di un insegnante disciplinare e proporre gli elementi base della programmazione di una possibile lezione cooperativa. Queste attività saranno anche lo spunto per proporre una serie di riflessioni sul CLIL, sulle interazioni tra gli insegnanti coinvolti e sulla metodologia adottata.

Premetto che il modello è pensato per le classi quinte, quando gli studenti hanno già svolto attività CLIL negli anni precedenti, anche se di natura modulare e limitata nel tempo. Si tratta di una lezione che l'insegnante disciplinarista svolge nelle sue ore, pur presupponendo la compresenza con l'insegnante di LS.

L'insegnante di disciplina dovrebbe possedere una competenza nella lingua straniera almeno paragonabile a quella media degli studenti a cui si rivolge, mentre deve possedere una buona competenza della micro-lingua, della terminologia e della pronuncia degli argomenti che propone. Il ruolo dell'insegnante di disciplina è quello di insegnare l'argomento, mentre quello dell'insegnante di lingua è di coordinare l'interazione orale degli studenti tra di loro e con l'insegnante di disciplina, una specie di 'super-studente'. All'insegnante di lingua, infatti, non è richiesta una competenza disciplinare sull'argomento specifico, anche se è consigliabile una conoscenza degli argomenti almeno pari a quella media degli studenti.

La lezione è composta da 4 fasi.

FASE 0 - INTRODUZIONE DELL'ARGOMENTO

(*micro-task* di tipo *Think-Pair-Share*):

- si scrive alla lavagna il titolo dell'argomento, possibilmente una frase non troppo lunga;

- si invitano gli studenti a riflettere individualmente per un paio di minuti sul significato e sui possibili contenuti che potranno essere affrontati *(Think)*;

- si invitano gli studenti a confrontarsi sugli appunti presi *(Pair)*;

- uno studente per coppia illustra alla classe quanto emerso dal loro confronto *(Share)*;

- il docente di disciplina trascrive alla lavagna le osservazioni emerse e compone l'indice degli argomenti che saranno affrontati durante la lezione;

- il docente di lingua agevola l'esposizione con consigli sulla fraseologia da adottare sia nella fase di coppia che in quella di condivisione.

La fase 0 può essere sostituita (una volta acquisito il metodo) da un più semplice e meno strutturato brainstorming.

Durata media: 10 minuti.

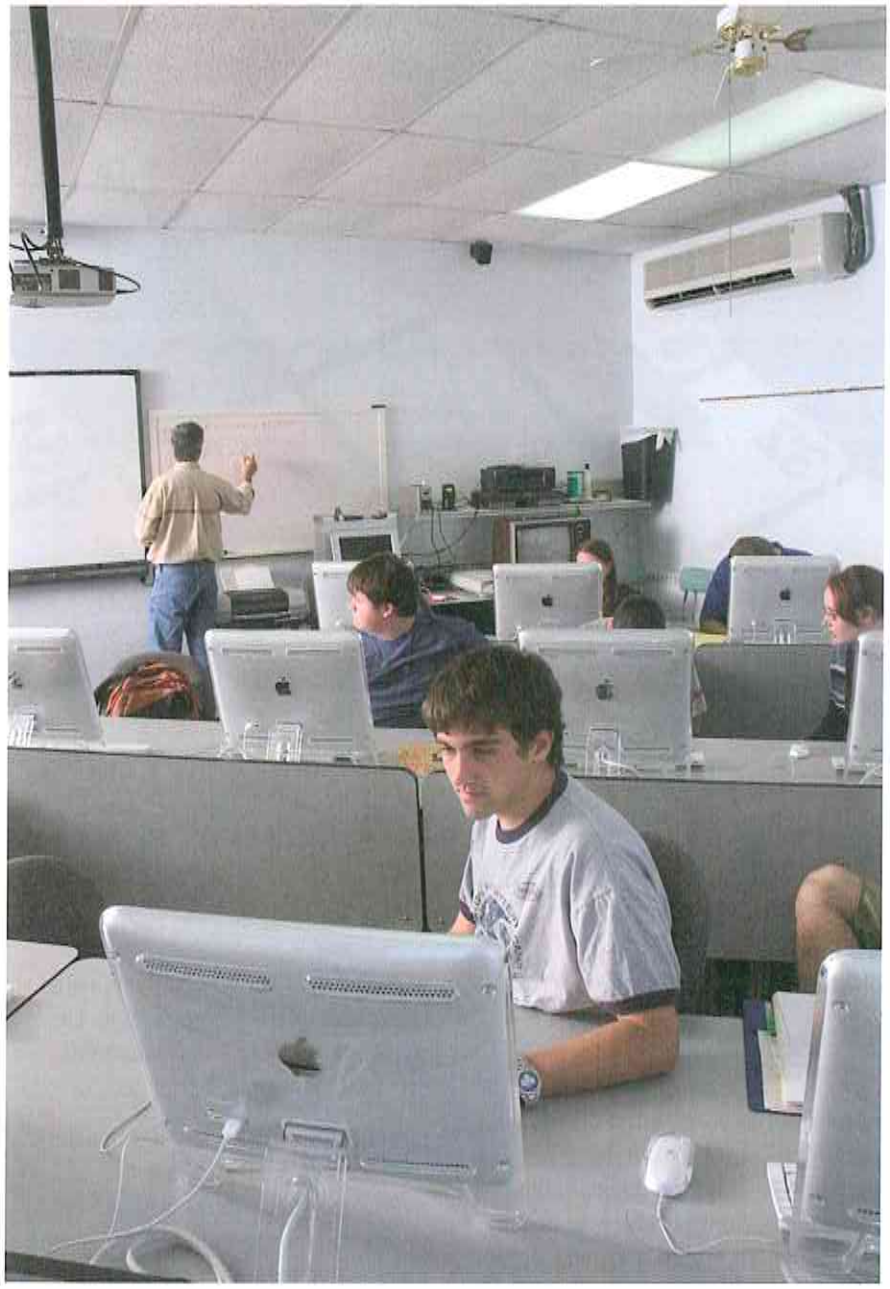
Ruolo dei docenti: quello disciplinare deve stimolare interventi mirati ad individuare gli argomenti disciplinari che saranno affrontati, possibilmente in LS, ma anche in L1; quello di lingua deve agevolare l'uso della lingua straniera negli interventi degli studenti e dell'insegnante disciplinare.

FASE 1 - ACQUISIZIONE DELLE COMPETENZE

(*micro-task* di tipo *lecture notes*):

- esposizione frontale degli argomenti da parte dell'insegnante di disciplina, possibilmente con l'ausilio di materiale originale in LS e di aggiunte multimediali, come la pronuncia di termini o intere frasi tipiche in lingua straniera;

- si invitano gli studenti a prendere appunti su di una griglia in LS opportunamente predisposta, che contiene già una traccia dei principali



temi affrontati, ma con numerosi spazi vuoti che gli studenti dovranno riempire durante l'esposizione;

- il modulo serve a stimolare una comprensione continua e sequenziale di quanto presentato ed inoltre predispone lo studente a prendere appunti in LS; il processo mentale così attivato è sicuramente più profondo e guida lo studente ad un uso naturale della lingua straniera;

- lo sforzo di concentrazione richiesto allo studente deve essere ripartito durante l'esposizione, inserendo frequentemente momenti di ripetizione e di rilassamento non troppo prolungati;

- la griglia contiene uno spazio per le osservazioni o le domande che lo studente si annoterà durante l'esposizione.

Durata media: 20 minuti.

Ruolo dei docenti: il disciplinarista espone i contenuti della disciplina in LS, se è in grado di farlo, altrimenti lo farà in L1 con riferimenti in LS per la terminologia e/o fraseologia tipica. L'insegnante di LS gira tra i banchi e si assicura che gli studenti seguano la spiegazione e prendano appunti. Eventualmente interviene in aiuto con gli studenti più impacciati.

FASE 2 - VERIFICA DELL'EFFICACIA DELL'ESPOSIZIONE

(*micro-task* di tipo *grasping meaning*):

- si invitano gli studenti ad esporre le osservazioni e/o domande raccolte durante la fase precedente, condividendo i dubbi e cercando di colmare eventuali inesattezze o incompletezze espositive, prima a coppie o nel piccolo gruppo e poi con tutta la classe;

- le prime volte è difficile coinvolgere spontaneamente tutti gli studenti, che possono avere timore sia di evidenziare i propri limiti nella disciplina sia per difficoltà espositive in LS; deve essere chiaramente specificato che da questa fase non emergeranno mai giudizi di merito sugli studenti;

- in caso di scarsa partecipazione il contributo può essere sollecitato chiedendo a ciascuno studente, rigorosamente a turno, un breve contributo.

Durata media: 10 minuti.

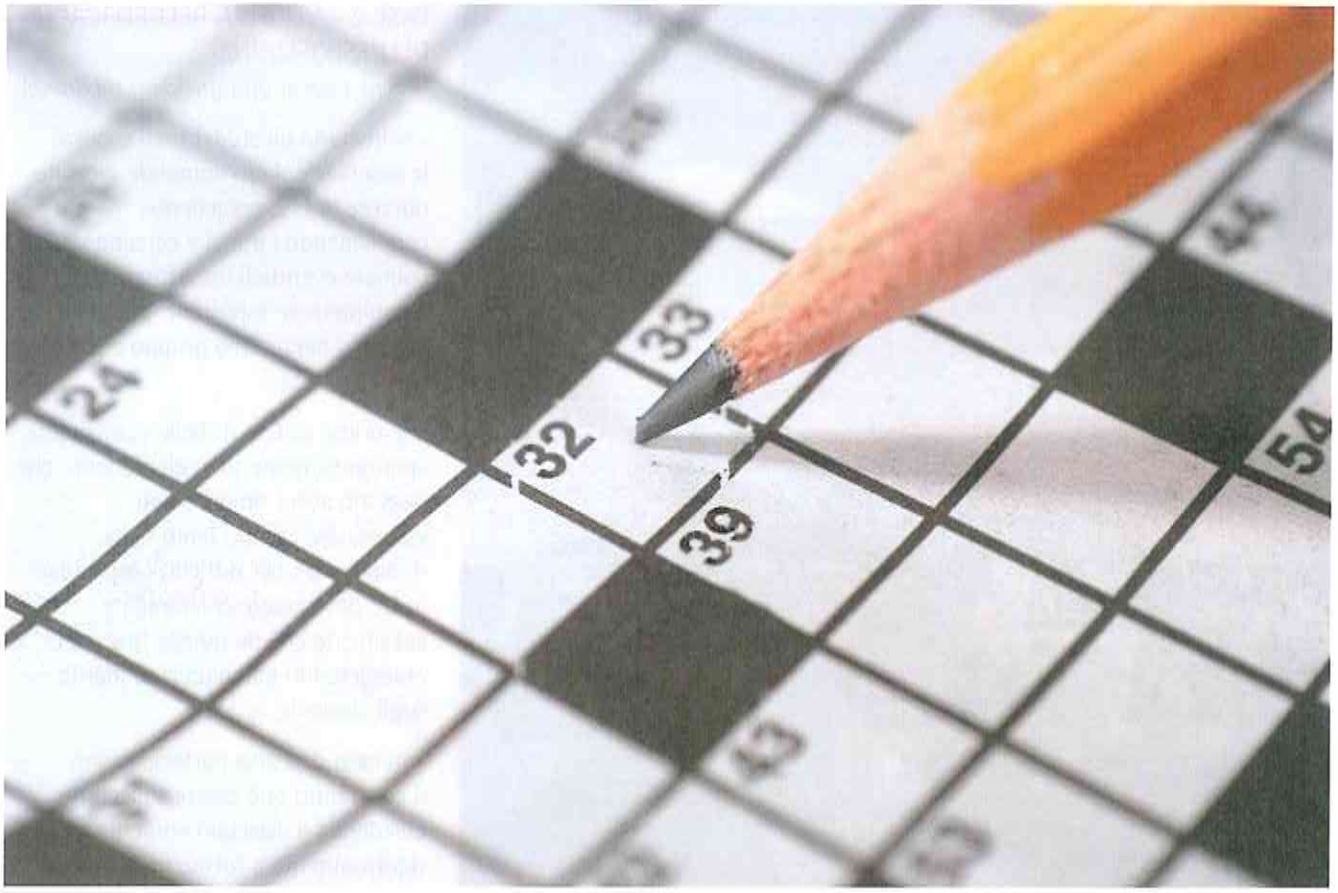
Ruolo dei docenti: quello di disciplina deve stimolare domande ed approfondimenti sugli argomenti affrontati, possibilmente in LS, mentre quello di lingua deve agevolare l'uso della lingua straniera negli interventi degli studenti e dell'insegnante disciplinare.

FASE 3 - ESERCIZI DI CONSOLIDAMENTO

(*micro-task* di tipo *pair crossword*):

Tra le varie tipologie di esercizi proponibili in questa fase, ne descrivo una molto semplice da realizzare, che determina un elevato grado di partecipazione tra gli studenti: le parole crociate a coppie:

- l'insegnante predispone uno schema di parole crociate ad incastro con



i termini introdotti nella lezione (molto utile il sito *http://puzzlemaker.school.discovery.com/*);

- gli studenti si dividono liberamente a coppie e in ogni coppia si individua lo studente A al quale si consegna lo schema compilato con le sole soluzioni orizzontali e lo studente B a cui viene dato il medesimo schema con le sole soluzioni verticali; a turno lo studente A chiede una voce verticale a B, che legge la soluzione e deve creare e proporre una definizione appropriata. Il turno si ripete fino alla risoluzione dello schema.

Durata media: 10 minuti.

Ruoli dei docenti: sono strettamente interrelati: il docente di disciplina controlla l'appropriatezza e l'esattezza delle definizioni, mentre il docente di LS potrà intervenire per aiutare gli studenti nella produzione scritta.

Ritengo utile proporre alcune osservazioni:

a) A fronte di 50 minuti a disposizione per un'esposizione frontale tradizionale, il tempo dedicato alla mera spiegazione si riduce, in questo esempio, a 20 minuti. L'attività CLIL in approccio cooperativo penalizza parzialmente la disciplina, non in termini qualitativi di approfondimento, ma come valori quantitativi di riduzione degli spazi a disposizione del docente di disciplina.

chi svolge queste iniziative dovrebbe avere un riconoscimento in termini di tempo e di denaro

Questa considerazione porterebbe a scegliere di ridurre il numero di attività CLIL, per limitare la compressione dei tempi. In tal modo però si limita anche la persistenza dei vantaggi linguistici che queste attività comportano. La soluzione migliore è distribuire più attività CLIL tra più discipline.

b) In questa attività la partecipazione dell'insegnante di lingua è relativamente contenuta ma, in alcuni momenti, indispensabile. Ad oggi non è prevista alcuna compresenza per il CLIL, che può essere svolto solo ricorrendo al limitatissimo spazio di sperimentazione autonoma offerta dall'attuale ordinamento, solo se Dirigente Scolastico, Collegio Docenti, Consiglio d'Istituto e Consiglio di Classe, nelle varie componenti, la approvano. Questo è un nodo essenziale per la partenza di attività cooperative CLIL.

c) La preparazione preliminare di questo tipo di lezione, come d'altronde di tutte le attività CLIL cooperative, richiede un tempo di progettazione e programmazione tra colleghi sproporzionato rispetto alle normali attività curricolari. Chi svolge queste

iniziative dovrebbe avere un riconoscimento in termini di tempo e di denaro. Inoltre è necessario quanto prima predisporre e condividere un archivio di tutte queste attività, al fine di agevolare il lavoro di chi vuole pianificarne una nuova.

In conclusione, lo scenario migliore per sviluppare attività CLIL potrebbe richiedere:

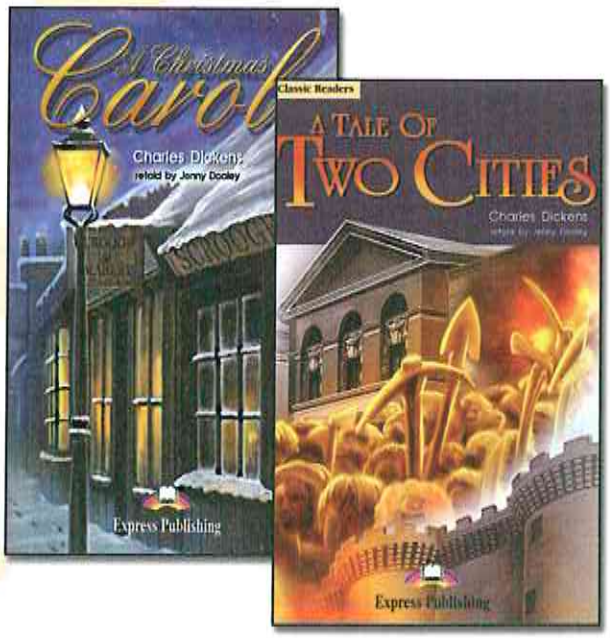
- la distribuzione delle attività CLIL su più discipline;
- l'avvio graduale di attività CLIL a partire dalla classe terza, dove le competenze linguistiche cominciano ad essere di livello sufficientemente autonomo (livello B1 del QRE);
- queste attività non dovrebbero essere obbligatoriamente svolte in compresenza, ma dovrebbero essere sempre condivise e coordinate con l'insegnante di lingua che può orientare il suo percorso didattico alle diverse esigenze (microlingua, terminologia, fraseologia);
- utilizzo di metodologie didattiche cooperative e/o di gruppo atte a sviluppare l'interazione orale degli studenti, applicate nella maggior parte delle discipline, anche in quelle in cui non si attua il CLIL. Sviluppare l'esposizione orale è un obiettivo trasversale, indispensabile in LS ma molto utile in tutte le discipline, e tuttora ancora poco diffuso;
- la chiara individuazione di un intento comune condiviso dalla totalità del Consiglio di Classe, coordinato nell'intero ciclo e ripianificato annualmente;
- la necessità di un'adeguata formazione e preparazione degli insegnanti coinvolti, sia per competenze linguistiche da certificare che per metodologie cooperative da utilizzare;
- la necessità di introdurre una certificazione specifica, che si aggiunga all'attestazione finale o al curriculum dello studente, riconosciuta e ricercabile dalle famiglie, che documenti il percorso svolto e le competenze acquisite.

Express Publishing

Classic & Graded Readers

Serie di classici della letteratura inglese:

- per incoraggiare gli studenti ad approfondire la letteratura e potenziare le abilità linguistiche
- ogni lettura contiene un eserciziario, un glossario e un audio CD



Easy to Teach
Easy to Learn

Distributore per l'Italia: ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
TEL 071.750701 / 75070257- FAX 071.977851 - **www.elionline.com**

Donne migranti: un'esperienza di cooperazione nel territorio

Maria Teresa Funes - Collaboratrice C.T.P. Treviso e C.T.P. Vittorio Veneto
Paola Mozzato - Scuola Secondaria di 1° grado Sarmede - Formatrice

Si vuole narrare di una scuola le cui alunne sono donne residenti a Sarmede e Fregona (piccoli comuni della pedemontana trevigiana), ma provenienti in gran parte dal Marocco, ma anche dall'Albania, dalla Macedonia, dalla Polonia, dall'Argentina, dal Brasile...

L'esperienza prende inizio nell'anno scolastico 2003/04 quando la collaborazione tra scuola (I.C. di Sarmede), amministrazione locale (Comune di Sarmede) e la Rete Interistituzionale *"Accoglienza e inserimento degli alunni stranieri"* di Cordignano permette di organizzare il primo corso di lingua italiana e continua negli anni successivi fino al 2007 arricchendosi di nuove esperienze e nuove collaborazioni.

Donne migranti

La vita delle donne migranti si svolge all'interno di piccole comunità scollegate dal tessuto sociale, in una realtà geografica dalle caratteristiche analoghe alle aree di montagna con abitazioni sparse nel territorio, spesso lontane dai centri cittadini e dai circuiti dei mezzi di trasporto pubblico.

Sono perlopiù sposate e vivono col marito e i figli piccoli o con i genitori. Hanno un'età tra i 17 e i 47 anni e una scolarità generalmente bassa; se sono giovani e risiedono in Italia da alcuni anni possono avere parzialmente evaso l'obbligo scolastico.

Cooperazione nel territorio

Nel 2001 comuni, istituzioni scolastiche e ULSS stipulano un Accordo di Rete, che si propone l'obiettivo di favorire l'accoglienza e l'inserimento degli alunni stranieri nelle scuole e riserva un'attenzione particolare all'alfabetizzazione delle mamme straniere.

Nell'anno scolastico 2003/04 l'Istituto Comprensivo e il Comune di Sarmede, con la collaborazione di un gruppo di volontari, organizzano il primo corso di italiano per una decina di mamme.

L'avvio è splendido, la frequenza, la puntualità, la motivazione sono eccezionali; le relazioni si arricchiscono di nuove conoscenze ma anche di emozioni significative, tanto che al corso di alfabetizzazione se ne aggiunge un altro di espressività corporea (danze popolari).

Nel 2004/2005 ha inizio nel vicino comune di Fregona un corso parallelo di lingua.

Aumentano i partners organizzatori, aumentano gli utenti, i due comuni intervengono per garantire trasporto e locali, la provincia di Treviso eroga un contributo.

Entrambi i gruppi sono fortemente eterogenei, ma la competenza e la disponibilità degli insegnanti consentono di differenziare l'azione formativa, si lavora per piccoli gruppi, si personalizza l'intervento.

A Sarmede il gruppo partecipa a un'attività di drammatizzazione finalizzata all'apprendimento della lingua con la guida di un attore. Vengono coinvolte la Banca di Credito Cooperativo delle Prealpi e l'ULSS 7, che propone incontri informativi sul sistema sanitario.

Nel 2005/06 i corsi di lingua nei due comuni sono esperienze consolidate. A Sarmede la *Fondazione Mostra dell'Illustrazione per l'Infanzia* offre materiali e suggerisce il nome di un'esperta illustratrice disponibile a guidare il gruppo in un percorso di espressività pittorica; la Pro Loco coinvolge le donne nelle iniziative locali legate alle *Fiere del Teatro*; interviene infine il C.T.P. di Vittorio Veneto con un corso di informatica.

Quest'anno i corsi di lingua sono iniziati come parte di un più ampio progetto, che prevede di unire i due gruppi per condividere l'esperienza espressiva, l'alfabetizzazione informatica e un corso di matematica. I partners – la scuola, il C.T.P., le amministrazioni locali, la banca, le associazioni del territorio, l'ULSS – fanno la loro parte.

Storia di una scuola

Tre anni fa, progettando il primo corso di alfabetizzazione, pensavamo che per le mamme migranti di Sarmede accettare il nostro invito a scuola potesse significare per loro aprire una relazione attiva e autonoma col territorio e diventare finalmente visibili. Contavamo inoltre su un miglioramento generale dei rapporti tra la comunità locale e le famiglie migranti, in particolare su una ricaduta positiva per i bambini che frequentano le nostre istituzioni.

La scuola ha assunto fin da subito delle caratteristiche originali: è flessibile e aperta, in grado di adeguarsi ai bisogni delle donne; vi operano volontari qualificati, laureati o comunque con esperienza pluriennale nella scuola, formati nell'insegnamento dell'italiano come seconda lingua e fortemente motivati all'iniziativa; una scuola che utilizza strumenti quasi sempre costruiti in tempo reale perché i livelli di partenza delle alunne sono molto eterogenei; una scuola che in seguito al passaparola ha visto lievitare la domanda e che conosce in misura ridotta l'abbandono scolastico.

l'insegnamento è stato personalizzato grazie alla costituzione di piccoli gruppi di lavoro ad impianto cooperativo

Una scuola infine che ha operato delle scelte metodologiche. Per favorire tutti i livelli di partenza si è dedicato molto tempo all'oralità rispetto alla lettura e alla scrittura; l'insegnamento è stato personalizzato grazie alla costituzione di piccoli gruppi di lavoro ad impianto cooperativo; i momenti di lezione frontale si sono alternati ad altri durante i quali la comunicazione tra i soggetti ha favorito la continua circolazione delle informazioni; il rispetto dello spazio comunicativo e l'attenzione alla relazione autentica ha permesso a ciascuno di incontrare realtà di vita che restano normalmente invisibili e ha consentito ad allieve e insegnanti di capire che nulla poteva essere dato per scontato.

Il percorso viene monitorato con prove *Cils* all'inizio e alla fine di ogni anno scolastico. Abbiamo registrato quali indicatori positivi anche la puntualità e la frequenza assidua, oltre a segnali di gradimento come la maggior cura di sé mano a mano che il corso procede, lo sforzo di rendersi eleganti, il gesto di qualcuna di sciogliere il velo a scuola. Altro dato importante: la presenza delle donne agli incontri organizzati dalla scuola.

Tuttavia ben presto ci si è resi conto che non era sufficiente offrire soltanto delle lezioni per favorire il riscatto di queste donne dall'isolamento e dalla solitudine: è difficile imparare una lingua, sia pure in modo rudimentale, per una donna che storia personale e cultura di provenienza inchiodano per la maggior parte delle giornate dentro casa; è difficile imparare andando a scuola una sola volta la settimana, magari con un bambino in braccio.

nel gioco abbiamo trovato un terreno neutro in grado di ridurre le differenze di status

La scuola finiva col dimostrarsi un contesto di relazione inadeguato, un altro spazio chiuso nel quale probabilmente anche la distanza tra le insegnanti – portatrici di uno status privilegiato – e le allieve – con standard di consumo molto bassi, con problemi di lavoro, di casa – era destinata ad aumentare. Limitare l'intervento ai soli corsi di italiano significava rinviare a un domani troppo lontano la possibilità di vivere e di far vivere una relazione efficace, attiva, e possibilmente gioiosa e libera col mondo.

Ci si è chiesti allora come inventare per il gruppo occasioni per incontri non artificiali, ma autentici e veri. Incontri significativi, nei quali le donne potessero proporsi da protagoniste.

Ci si è chiesti come inventare attività che potessero avere nelle loro giornate un peso, un colore, un odore, un senso. Qualcosa di cui parlare, per cui ridere.

La nostra risposta è stata il gioco. E abbiamo giocato perché operiamo a Sarmede, dove è difficile ignorare il significato di serbatoio di immagini, fantasia e gioco, che il territorio ha ormai assunto grazie alla *Mostra internazionale dell'illustrazione per l'infanzia*.

Nel gioco abbiamo trovato un terreno neutro in grado di ridurre le differenze

di status, di valorizzare la lingua come strumento di comunicazione, di utilizzare molteplici canali per costruire relazioni vere. Il gioco non ha invertito i ruoli ma li ha modificati, scombinati, tanto che le posizioni reciproche sono diventate più fluide, spesso simmetriche.
Una bella storia, che ha offerto ad un gruppo di persone la possibilità di incontrarsi, di crescere, imparare, riflettere, cooperare, costruire...
Una storia resa possibile dalla voglia di imparare delle donne migranti, dalla caparbietà e dalla professionalità di un gruppo di docenti, e dalla rete di relazioni tra vari soggetti (istituzioni, associazioni, banche) che via via hanno saputo dare il loro contributo per costruire una vera comunità educante.

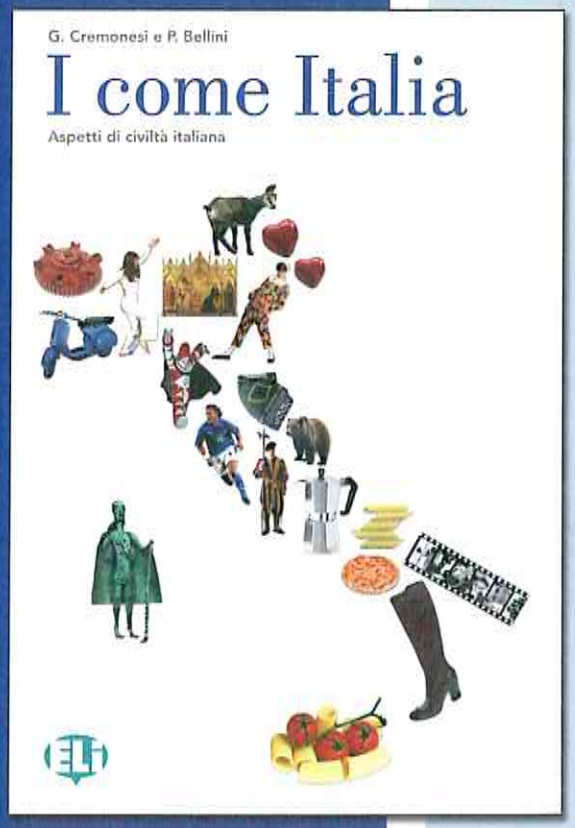
BIBLIOGRAFIA

- BETTINELLI G., FAVARO G. (1990), *L'italiano per incontrarsi lavorare vivere*, Guerini, Milano.
- CAMBI F. (2001), *Intercultura, fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- COHEN E. G. (2001), *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento.
- FAVARO G., BETTINELLI G. (2004), *Insieme facile!*, La Nuova Italia, Milano.
- FERENCICH R., TORRESAN P. (2005) *Giochi senza frontiere*, Alma, Firenze.
- GRUPPO META (1992), *Uno, Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- MIATTO ANDRICH S., MIATTO L. (2002), *La didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- SERGIOVANNI T. J. (2000), *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma.

I come Italia

Libro di civiltà italiana Livello A2/B1

- 20 DOSSIER divisi in tre parti:
  - Informazioni di base su geografia, lingua e civiltà
  - L'Italia da un punto di vista sociale
  - Cultura e attualità
- Materiale autentico: brani di libri, canzoni, interviste e brevi articoli di giornale
- Audio-CD con materiale extra e numerosi esercizi di comprensione e produzione orale e scritta



ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
Tel 071.750701 / 75070257 - Fax 071.977851 - **www.elionline.com**

The art exhibition project

Angela Gheda e Margherita Coeli
Istituto Barbarigo, Padova

L'idea di proporre agli studenti di due seconde superiori di Livello "Beginner"[1] un *Project* da inserire nel *portfolio* delle lingue come una delle dimostrazioni della propria competenza in inglese è nata dalla riflessione sulla valutazione autentica portata avanti e condivisa nel dipartimento di inglese dell'Istituto e dal comune desiderio di sperimentare una semplice modalità di *Cooperative Learning* nell'ambito dell'apprendimento della L2.
La valutazione autentica intende rilevare come gli studenti, posti in condizioni reali o molto simili alle reali dimostrano di comportarsi e quindi come, in situazioni di applicazione, di uso, di riformulazione, di manipolazione della conoscenza dimostrino di sapere, di mettere in pratica, di interpretare la realtà, di possedere abilità, di saper dare significato al mondo che li circonda. Essa impegna gli studenti nell'applicazione significativa di ciò che apprendono in modo da introdurli gradualmente nella realtà fuori della scuola. Afferma Linda Biemer: "... nella vita, la prestazione di una persona non è definita da come sa riempire i "vuoti" delle risposte ad una domanda o da come sa scegliere le risposte corrette. La persona è giudicata su ciò che è in grado di fare con concetti, atteggiamenti, valori e abilità...".[2]

la valutazione autentica intende rilevare come gli studenti dimostrano di comportarsi

Stimolate da questo tipo di impostazione dato alla valutazione ci siamo poste due serie di interrogativi:

(1) Quale prestazione proporre ai ragazzi che dimostri un apprendimento autentico, un uso significativo dell'inglese fino ad oggi appreso? Come far interagire la competenza nella lingua con altri saperi e abilità?

(2) Come insegnare e stimolare ad apprendere così che gli studenti

[1] L'insegnamento/apprendimento dell'inglese è organizzato in classi di livello. L'obiettivo è portare gli studenti dei due livelli alla fine del biennio a risultati in uscita accertati e omogenei (A2/B1). I due livelli godono di un monte ore settimanale e di percorsi differenziati.
[2] BIEMER L. (1993), "Trends: Social Studies/Authentic Assessment" in *Educational Leadership*, 50 (8), 81-82, May.

possano affrontare prove che dimostrino un "reale" apprendimento? Come renderli maggiormente consapevoli e protagonisti del loro processo di apprendimento? Come creare condizioni perché i ragazzi diventino l'uno per l'altro, dentro e fuori la classe, risorsa e sviluppino la consapevolezza delle loro abilità sociali?

Alla prima serie di domande abbiamo risposto con l'idea di organizzare una mostra di pittura a soggetto, chiedendo loro di diventarne i *curatori* e i *presentatori*, di presentare individualmente un'opera in forma scritta utilizzando varie fonti di informazioni, di presentarla oralmente nella modalità del *role-play* nel ruolo di *presentatori*, inoltre, di "compiere un viaggio" nell'opera stessa offrendone una interpretazione e una manipolazione soggettiva attraverso la produzione di un testo che abbiamo chiamato "creativo" ed infine di concordare con i compagni il titolo della mostra.

è stata una conferma del principio *think big, plan small!*

Alla seconda abbiamo risposto comunicando ai ragazzi, *sin dall'inizio*, obiettivi di apprendimento, risultati attesi, standard, indicatori di progressi, rubriche e *checklist* di osservazione e di valutazione. Inoltre, abbiamo sostenuto il loro lavoro con una fase di *modeling* durante la quale abbiamo mostrato loro come si descrive un'opera d'arte in lingua inglese e offerto esempi di presentazioni di opere accompagnate da un glossario specifico a cui attingere. In terzo luogo, li abbiamo accompagnati in una attività cooperativa per prepararsi in coppia all'esposizione orale; essa ha previsto anche l'uso della lingua per assumere - a turno - il ruolo di *incoraggiatore*, nonché l'autovalutazione dell'esperienza e l'osservazione dell'insegnante.
Le coppie hanno potuto anche "caricarsi" utilizzando le Regole d'Oro della classe che avevano elaborato cooperativamente durante il primo anno.

L'iniziativa è stata sicuramente un'esperienza sfidante per gli studenti, a tanti livelli - linguistico, relazionale, estetico, metacognitivo ecc., e ha consentito loro di giungere alla meta - a livelli differenziati - con una competenza linguistica più solida, accompagnata da un maggiore senso di autoefficacia e consapevolezza di sé, da una iniziale disposizione alla persistenza e al lavoro cooperativo e con il piacere che deriva dall'uso significativo dell'inglese e dell'arte così come li si usa nel mondo al di fuori della scuola.
Per noi insegnanti oltre che un'esperienza appagante è stata una conferma del principio a cui da qualche anno ci ispiriamo: *think big, plan small!*

Di seguito, in forma schematica, viene presentato l'impianto del progetto e gli strumenti utilizzati.

AREA LINGUISTICA	Lingua inglese come prima L2 nel biennio del Collegio Vescovile Barbarigo di Padova
CONTESTO	Portfolio delle lingue – 2° ANNO Prestazione autentica da inserire nel Portfolio a dimostrazione dell'uso scritto e orale della lingua a livello A2/B1 del Quadro di Riferimento Europeo Collegamento a Storia dell'Arte (CLIL informale)
CLASSE	2ª Classe di Livello Beginner 18 studenti provenienti da liceo scientifico e istituto tecnico commerciale
APPRENDIMENTO COOPERATIVO	Attività a coppie di preparazione alla prestazione orale
Situazione:	Essendo il nostro Istituto una scuola ELOS (scuole orientate all'Europa), si è dato il compito di organizzare una **mostra a soggetto** patrocinata dalla Comunità Europea e dal Comune di Padova. La lingua veicolare sarà l'inglese.
Obiettivo:	Scopo della mostra è avvicinare i ragazzi di diversi paesi della Comunità Europea ad alcuni esempi di pittura (dal 16° al 19° secolo) in modo da educarli alla lettura delle opere, stimolarli al gusto dell'arte e coinvolgerli in un percorso soggettivo all'interno delle opere stesse.
Ruolo:	Insieme ai tuoi compagni di classe sei uno dei **curatori** della mostra e **presentatore** di una delle opere che verranno esposte.
Destinatari:	Ragazzi della scuola secondaria di primo grado, provenienti da diverse scuole della comunità europea che utilizzano la lingua inglese come prima lingua straniera.
Prodotti e prestazioni:	Dopo aver cercato informazioni sull'opera che ti è stata assegnata preparerai: **1.** una breve **presentazione scritta** del quadro in forma di scheda illustrativa da distribuire agli studenti visitatori. La scheda dovrà contenere: *elementi irrinunciabili* - titolo dell'opera e tipologia - autore ed epoca - descrizione di circa 150 parole, nella quale dimostri di saper organizzare le informazioni trovate e di usare il glossario specifico che ti è stato offerto per proporre un testo di lettura che sia comprensibile a ragazzi che usano l'inglese come prima lingua straniera - il testo dovrà essere consegnato entro la data stabilita **2. l'esposizione orale** dell'opera per una simulata in cui assumerai il ruolo di presentatore per un gruppo di studenti stranieri **3. il titolo della mostra** che concorderai con i tuoi compagni dopo aver ascoltato tutte le presentazioni **4.** la tua personale interpretazione dell'opera attraverso *"A Journey into the painting"* in cui offri un **tuo testo di scrittura creativa** (poesia, dialoghi, pagina di diario, articolo di giornale ecc.)
Criteri di valutazione:	• **presentazione scritta:** - pertinenza delle informazioni - rispetto delle consegne (6 elementi richiesti) - coesione e coerenza - correttezza - uso del processo della qualità (progettare, fare la prima stesura, rivedere con la madrelingua, correggere e fare la stesura finale) • **testo creativo:** - come sopra - originalità • **presentazione orale:** (si rimanda alla rubrica olistica orale, non allegata) • ***checklist* per il lavoro a coppie (cooperative learning)** - *"When you work with a peer..."* Il voto assegnato nello scritto è costituito dalla media della valutazione dei due testi scritti. Per la presentazione in simulata viene assegnato un voto in orale, a cui sarà aggiunto un mezzo voto se la media della coppia rientra nella banda 8-7.
Tempi:	**II Quadrimestre (da gennaio a giugno)**

Data la complessità del progetto e la ricchezza degli strumenti di supporto (checklists per le varie abilità, griglie di autovalutazione, PEL), non è possibile, dato lo spazio limitato, presentarli tutti in dettaglio. Si ritiene che i seguenti quattro strumenti possano essere d'interesse per chi si avvicina all'AC anche per la prima volta:

1. Principi dell'Apprendimento Cooperativo considerati nel progettare l'attività di coppia
2. Le Golden Rules di classe
3. L'attività cooperativa: pair-work
4. Esempio di Classroom English (l'incoraggiatore e il mentore)

1. PRINCIPI DELL'APPRENDIMENTO COOPERATIVO CONSIDERATI NEL PROGETTARE L'ATTIVITÀ DI COPPIA

Interdipendenza positiva:
- di scopo: attraverso l'aiuto reciproco i due studenti si preparano ad una prestazione orale efficace che ha un duplice scopo: (1) dimostrare per le abilità orali il raggiungimento del livello A2/B1 del Quadro di Riferimento Europeo e (2) usare la lingua inglese per risolvere problemi della vita reale;

- di risorse: la competenza linguistica di ciascuno per prepararsi reciprocamente ad una prestazione efficace;

- di valutazione: se la media della coppia raggiunge la banda 8-7 o la successiva, i due studenti ricevono un BONUS (mezzo voto o un voto in più nell'orale);

- di celebrazione: dopo il feedback di classe sull'esperienza fatta, ciascuna coppia trova il proprio modo di esprimere soddisfazione.

Interazione promozionale faccia a faccia:
- sostegno per la qualità e la persistenza: la coppia si carica con le **Golden Rules** (regole condivise elaborate dal gruppo classe in I superiore) all'inizio dell'attività.

2. GOLDEN RULES DI CLASSE

- *We will show respect for people, their ideas, and their property.*
- *We will work hard to ensure our growth and to assist the growth of others.*
- *We will persist even when things are difficult and uncertain.*
- *We will accept responsibility for the quality of our work and for our behaviours and actions.*

3. ATTIVITÀ COOPERATIVA: PAIR-WORK, OSSIA COME PREPARARSI IN COPPIA A UNA ESPOSIZIONE ORALE

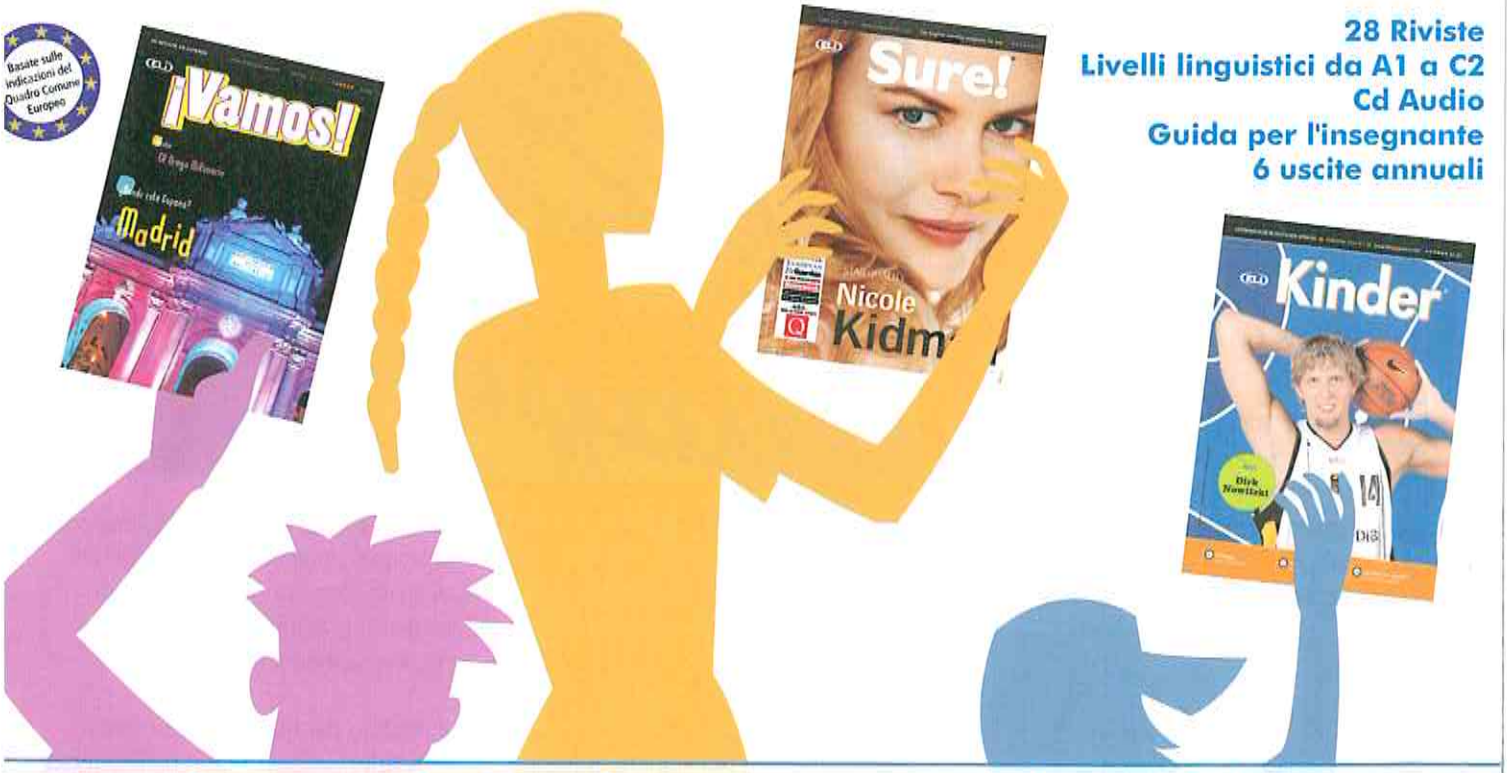
PROCEDURA
▪ La classe è divisa a coppie composte da uno studente A e uno studente B. La formazione delle coppie avviene utilizzando i criteri del livello di competenza e dell'affinità tra compagni (sociodramma).
▪ La coppia si "carica" con le *Golden Rules* (regole condivise elaborate dal gruppo classe in I superiore).
▪ A e B ripassano individualmente la loro esposizione a bassa voce.
▪ A legge ad alta voce la propria esposizione a B che ascolta e cerchia a matita le parole pronunciate non correttamente.
▪ B utilizza il *"classroom English"* (in particolare il ruolo dell'incoraggiatore e mentore) per dare ad A il feedback (apprezzamento, chiarificazione, correzione, aiuto, incoraggiamento).
▪ B legge ad alta voce la propria esposizione ad A che ascolta e cerchia a matita le parole pronunciate non correttamente.
▪ A utilizza il *"classroom English"* (in particolare il ruolo dell'incoraggiatore e mentore) per dare a B il feedback (apprezzamento, chiarificazione, correzione, aiuto, incoraggiamento).
▪ A espone e B controlla con il testo sotto gli occhi (2 volte).
▪ A espone e B controlla senza il testo (2 volte).
▪ B utilizza il *"classroom English"* (in particolare il ruolo dell'incoraggiatore e mentore) per dare ad A il feedback (apprezzamento, incoraggiamento, consiglio).
▪ B espone e A controlla con il testo sotto gli occhi (2 volte).
▪ B espone e A controlla senza il testo (2 volte).
▪ A utilizza il *"classroom English"* (in particolare il ruolo dell'incoraggiatore e mentore) per dare a B il feedback (apprezzamento, incoraggiamento, consiglio).
▪ Dopo l'esposizione orale A e B completano l'*evaluation checklist* individualmente.
▪ A e B utilizzano l'*evaluation checklist* per il confronto in coppia.
▪ Discussione in classe sull'esperienza.
N.B. Se la coppia ha delle difficoltà (pronuncia delle parole, vocabolario, ecc.) può consultare un'altra coppia. Ultima risorsa è l'insegnante.
N.B. Durante l'attività di coppia che interessa 2 unità didattiche di 55' l'insegnante monitora il lavoro utilizzando una scheda di osservazione.

4. ESEMPIO DI CLASSROOM ENGLISH: RUOLO DI INCORAGGIATORE E MENTORE

ENCOURAGER & MENTOR	Both of you are encouragers in turn. Make sure that your partner feels supported and takes active part in the activity. Moreover, make sure that he persists and works for high quality.	- *Come on, join the activity!* - *That's a good idea/point.* - *Please, go on.* - *Is there anything you would like to add?* - *Why did you say...?* - *Why did you write...?* - *What do you mean by...?* - *What do you think about this?* - *Don't worry, with my help it's a piece of cake!* - *Well done! / Gorgeous/cute/Smart/* - *Excellent!* - *Great performance!* - *Give me five, buddy!* - *Not so bad! Try again!* - *That's something, but you can do it better next time!* - *I see we have a problem here, how can I help you?* - *Take it easy!* - *You'll get it!* - *Go for it!* - *Don't give up! Say that again!* - *Why don't you... (+ suggestion)* - *I'm spellbound at your improvement!* - *I'd say...* - *If I were in your shoes, I'd + slow down / speak up / change intonation / use body language like this...* - *I'm proud of you!* - *This time try to do your best!* - *Persist! You're almost there!* - *We are stuck, I'll get some help!*

Riviste Linguistiche

NGLESE | FRANCESE | TEDESCO | SPAGNOLO | ITALIANO | RUSSO | LATINO



28 Riviste
Livelli linguistici da A1 a C2
Cd Audio
Guida per l'insegnante
6 uscite annuali

scarica gratis il primo numero e la guida per l'insegnante su www.elimagazines.com

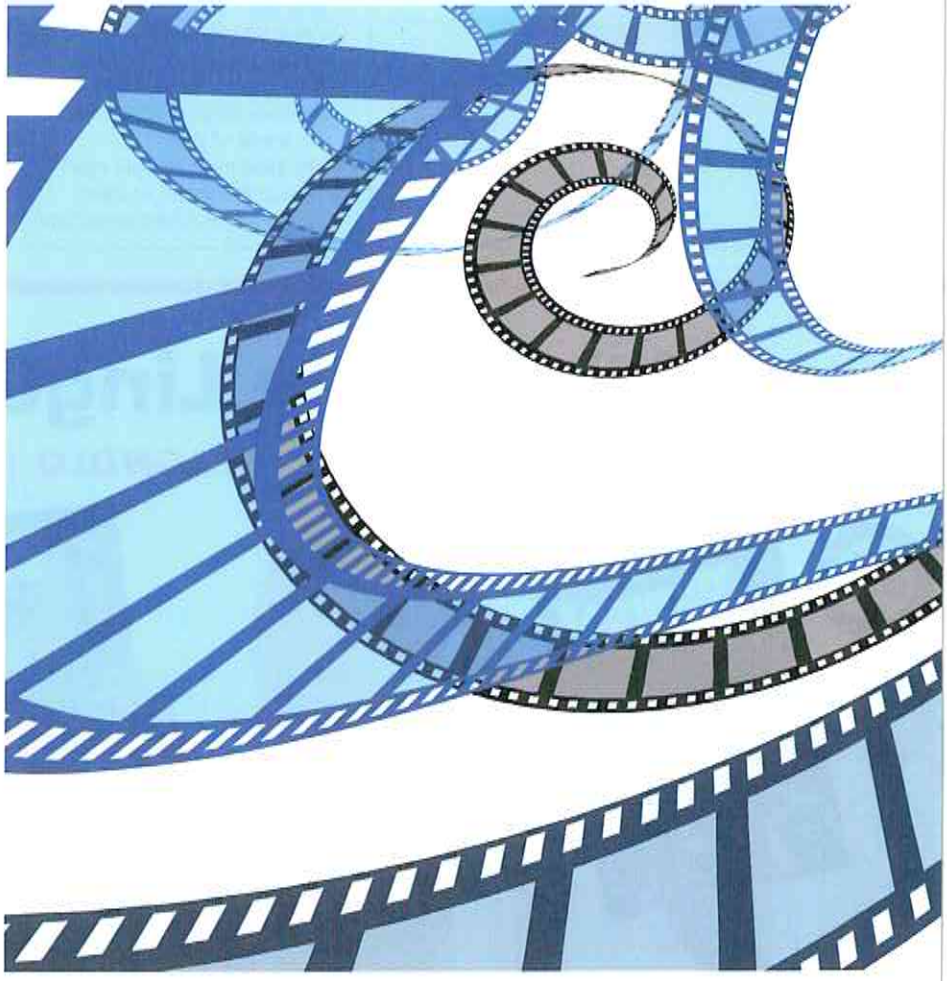
Do you fancy a... film title?

Cristina Oddone
Docente di Lingua Inglese

Contestualizzazione, motivazione, centralità dello studente: sono parole chiave che devono applicarsi costantemente al processo educativo, ma non sempre di facile realizzazione. In qualità di docente mi sono trovata spesso di fronte ad alunni difficilmente motivabili, soprattutto nei confronti di attività che possono essere impegnative o in un certo senso noiose, se si considera il loro punto di vista. Quali azioni programmare allora, in quale misura e sotto quale forma?

Le strutture grammaticali possono creare difficoltà, soprattutto quando gli studenti iniziano ad operare confronti tra forme inglesi ed italiane senza riuscire ad accettarne la "diversità". Ho osservato più volte la delusione dipinta sui volti dei miei alunni di fronte a quelle costruzioni di cui ricercano la corrispondenza in Italiano senza che la cosa abbia senso (si pensi alla forma "I have been travelling for two hours").

Il lessico poi presenta varie sfaccettature che non sempre sono percepibili e memorizzarlo a volte può richiedere molta fatica. Il contesto culturale, invece, è quello che raccoglie più consensi, forse perché gli alunni ne conoscono già i contenuti nella loro lingua madre e perché può essere stimolante informarsi sulle abitudini e le usanze di altri paesi.

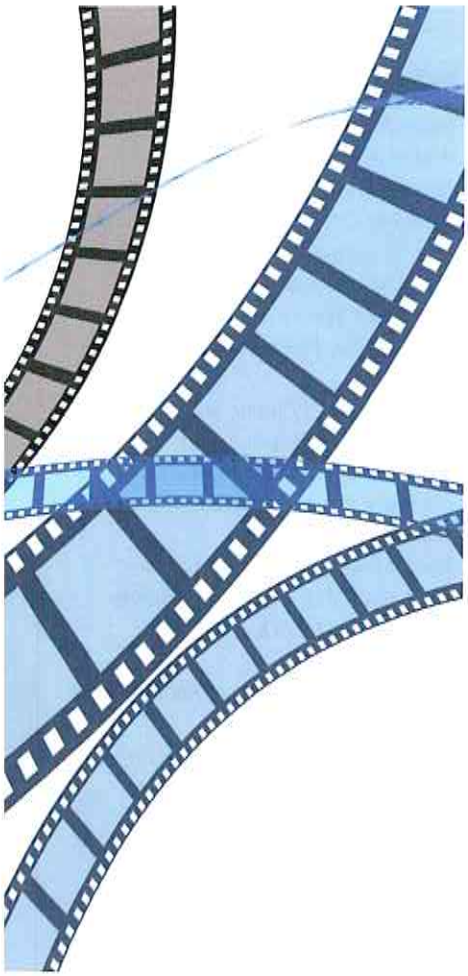


Creare negli studenti una specie di "cultural awareness" permette non solo di formare individui improntati all'interculturalità ma, nello stesso tempo, attraverso le attività finalizzate all'acquisizione di questi fondamenti di civiltà, facilita l'introduzione di elementi grammaticali e lessicali in modo più motivante.

Il modulo dal titolo "Do you fancy a film title?" nasce proprio dall'esigenza di combinare fattori culturali ad

un'analisi delle strutture grammaticali e del lessico anche nelle classi costituite dai soggetti più reticenti all'inglese.

È iniziato tutto per caso circa due anni fa, ma il lavoro di ricerca conseguente è emerso proprio dalle richieste di quegli studenti che, quasi del tutto disinteressati al tradizionale programma di classe, ponevano frequentemente domande circa il significato dei titoli dei loro film preferiti. La curiosità dei ragazzi si incentrava proprio su questo fatto:



siamo circondati da film che provengono dal mondo americano e molti di questi mantengono il titolo originale oppure subiscono una trasformazione spesso non corrispondente all'inglese.

È a questo punto che entrano in gioco le differenze culturali, il significato ed il valore che determinate espressioni assumono in una particolare lingua, aprendo spazi anche all'analisi grammaticale e lessicale delle frasi proposte. Da questa esperienza è nato quindi un modulo didattico che è facilmente adattabile ad una classe 3ª della scuola secondaria di I grado (ovviamente in modo semplificato) o al biennio della scuola superiore.

1st STEP

You can start your lesson with one of the listening exercises provided by textbooks, focusing on free time activities, likes and dislikes, or the functions "inviting, offering, suggesting": you can adapt all of them and introduce the topic of cinema and films. An example is provided for you:

Listen to the recording then answer the questions:
Laura, Lucy and Patrick are at the ticket office of the Stardust Cinema.

Laura: How many screens has this cinema got?
Lucy: It's got four.
Laura: That's pretty small. It's smaller than our cinema back home. So what's on?
Lucy: Let's see... there's Jesse James... it's a new Brad Pitt film.
Laura: Great! I love Brad Pitt.
Patrick: Can we see Superman Returns?
Lucy: Andy and I saw it last week.
Patrick: It was ok. But Jesse James is a western – it's more exciting than another story about Superman.
Laura: And Brad Pitt is better than Brandon Routh.
Patrick: All right. You win. How much are the tickets?
Lucy: They're £4.50 each for students.
Patrick: Would you like some pop corn?
Lucy: No thanks.
Laura: I'm not hungry.
Patrick: Two large popcorns, please.
Lucy: Two?
Patrick: Well, I' m hungry and they aren't as big as they are in the States...

After listening, ask your students these questions:
1. How many screens are there in the cinema?
2. What's on?
3. What did Lucy see?
4. What do they decide to see?
5. How much are the tickets?
6. Who is hungry?
(This listening activity is obviously aimed at introducing comparatives and superlatives but this is a further step whereas the object of our activity is to go on with cinema and films)

il contesto culturale è quello che raccoglie più consensi perché gli alunni ne conoscono già i contenuti e perché può essere stimolante informarsi sulle abitudini e le usanze di altri paesi

When you finish the comprehension check you can move on to more personal questions, such as:
Do you like going to the cinema?
How often do you go to the cinema?
Who do you go to the cinema with?
Do you know what a multiplex is?
Who is your favourite actor/actress?
Before introducing the last question (What's your favourite type of film?) write all the examples of film genres on the board, either with the students' suggestion or on your own.
You can also show pictures of films to help them.
Ask your students to give definitions; if they're unable to do it, be ready to give them yourself (a good monolingual dictionary can be useful with older students).

You can now carry out a class survey and see how many of your students fit into each category. Male students usually have completely different tastes from females.
Now they're ready to answer the last question: What's your favourite film? Students are invited to provide titles and as the list goes on they realize that most of their titles are in English. Give them a task to do at home: find as many titles as possible and divide them into three categories (English titles, subtitles in Italian, different translations).

2nd STEP

Once your students have found enough titles, start working on them. Use the board to classify all the items:

Cartoon – an animated film/movie made by changing drawings so that they look as if they are moving
Thriller – an exciting film/movie especially about crime or spying
Musical – a film in which part of the story is told using songs and dancing
Romantic/sentimental comedy – a film connected with emotions and feelings
Science fiction film (sci-fi) – a type of film based on imagined scientific discoveries of the future or life on other planets
Love story – a film connected with love and human relationships
Action movie/film – a film that has a lot of exciting action and adventure
War film – a film based on the fight between countries, showing cruel battles
Horror film – a type of film that is designed to frighten people
Detective film – a film dealing with crimes and investigation
Historical film – a film about people and events in the past
Documentary – a film giving facts about something (e.g. science)
Comedy – a film that is intended to be funny, usually with a happy ending
Comic film – an amusing film making you laugh

English titles	English titles and Italian subtitles	Different Italian translation
Batman Begins	*Club Dread - Vacanze di sangue*	*Swordfish / Codice swordfish*
Superman Returns	*The Day after Tomorrow - L'alba del giorno dopo*	*A Man Apart / Il risolutore*
The Grudge	*The Man - La talpa*	*Phone booth / In linea con l'assassino*
The Ring	*In her Shoes - Se fossi lei*	*Wedding Crashers / Due single a nozze*
Hostel	*The Calling - La chiamata*	*How to Lose a Guy in Ten Days/ Come farsi lasciare in dieci giorni*
Dead Man Walking	*Two Weeks Notice - Due settimane per innamorarsi*	*Raise your Voice / Nata per vincere*
Catwoman	*Boat Trip - Crociera per single*	*The Wedding Planner / Prima o poi mi sposo*
School of Rock		*The Machinist / L'uomo senza sonno*
Resident Evil		*The Pacifier / Missione Tata*
Collateral		*Pirates of the Caribbean: the Curse of the Black Pearl / La maledizione della prima luna*
The Wedding Date		*Road to Perdition / Era mio padre*
The Village		*The Recruit / La regola del sospetto*
Shall we Dance?		*Monster-in-law / Quel mostro di suocera*
The Jacket		*Bruce Almighty / Una settimana da Dio*
American Pie		*16 Blocks / Solo due ore*
Scary Movie		*Meet the Parents / Ti presento i miei*
The Fast and the Furious		*You've got Mail / C'è posta per te*
2 Fast and 2 Furious		
Wrong Turn		
Closer		
In Good Company		
Spiderman		
Doom		
After the Sunset		
The Italian Job		
The Island		
Gangs of New York		
Mission Impossible		
Match Point		
Ocean's Eleven		
Ocean's Twelve		
Mr. and Mrs. Smith		
The Departed		

You can now start to analyse the single words (vocabulary) and the grammar structures used in each of them. You can spend hours and hours trying to give explanations and reasons for their use, both when the title is still the original one and when it has a completely different translation. It depends mainly on cultural differences and the impact English words and idioms usually have on people. When they are translated they sometimes lose the appeal they had when they were first conceived for a specific film and purpose. Instead they sometimes need to be completely different to meet the requirements of the Italian language.

The first group includes names of cartoon characters such as Catwoman, Superman and Batman, which may sound really strange in another language at present (Donna Gatto, Uomo Pipistrello...) because of the great influence American habits and culture have on our daily lives.
We find several other examples of original titles. Let's see some in details.
"The Ring": ask your students what a ring is. The Italian for it is "anello, cerchio" but it also means a "phone call" (you can say "Give me a ring"). We'd better look at the film plot. What happens in the film? It is a typical horror film where people die one week after watching a strange video cassette. The characters usually receive a phone call while watching the video. Another explanation may be the circle of light the dead girl sees at the bottom of the pit. So the film may have maintained its original title to add ambiguity and mystery.
Let's give other examples. *"Shall we Dance?"*. Inviting, offering, suggesting: these are the functions introduced by shall (can your students think of other ways to say the same? Let's dance, why don't we dance?, what about dancing?). The film tells the story of a young woman who owns a ballet school where she meets a man who wants to learn how to dance to please his wife.

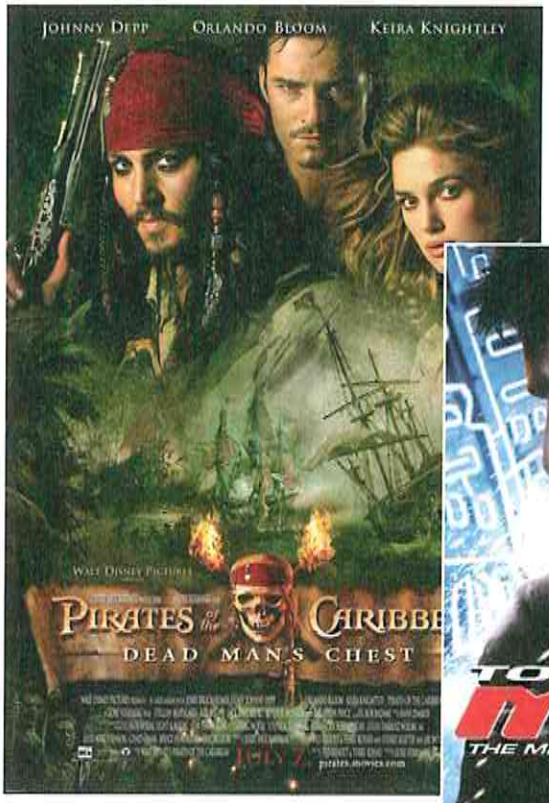
One film which encounters male students' agreement is *"The Fast and the Furious"*. Fast and furious are adjectives and if they are preceded by the article they become nouns. What is the Italian for it? "I veloci e i furiosi"? It loses most of its attractiveness. Fast and furious is also an idiom referring to films and shows and meaning "full of rapid action and sudden changes". And the second one in the series goes even further with its title *"2 Fast and 2 Furious"*: This reminds us of the abbreviations people use in informal language or when texting friends (C U, 4 U, L8R). 2 has a double meaning: it stands for "too" (raising people's curiosity by hinting at the fact that the characters drive even faster than in the first one) and also for "the second" episode of the same type of film.

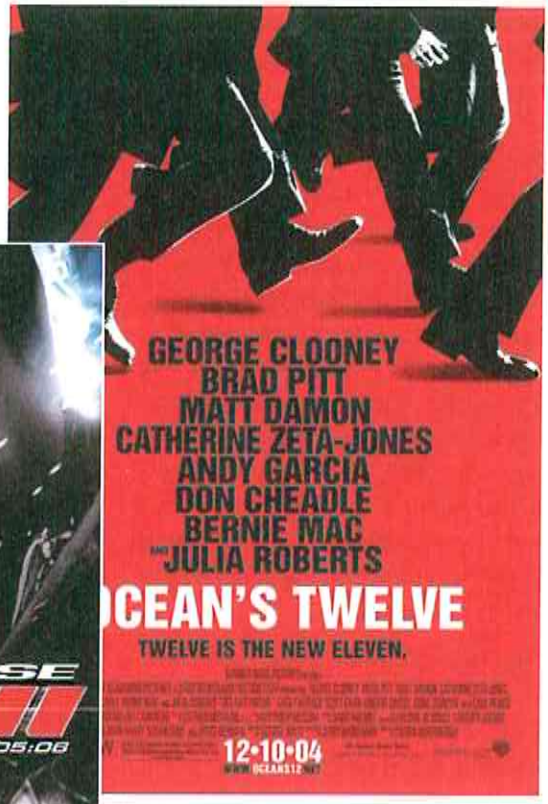
titles sometimes need to be completely different to meet the requirements of Italian

"Ocean's eleven" and *"Ocean's twelve"*: they allow you to review the possessive case. Ocean is obviously a person's name and the numbers indicate the people he wants to work with in order to rob a bank and a casino in Las Vegas. Let's imagine the Italian version of it: "gli undici di Ocean".
"Mr. and Mrs. Smith" refers to English culture once more.
Smith is the commonest surname in English (George Orwell gave it a symbolic value when he chose this surname for the protagonist of *1984*) and Mr. and Mrs. are titles used in front of surnames, respectively for a man and a married woman. The two main characters are spies whose identities are kept secret and thus look like a normal married couple. If we were to find an Italian version following the same principle we would have to say "il signore e la signora Rossi".

In the second group there are English titles followed by either Italian translations or different alternatives.
"The Day after Tomorrow" is an apocalyptic film showing the terrible consequences of climatic changes on the Earth. The original title has an aura of prediction, premonition. Ask your students for the translation of the title: "dopodomani". The result is much lower in effectiveness, this is the reason why the title comes in its original form with an alternative: *"L'alba del giorno dopo"*, trying to recreate the same atmosphere.
"In her shoes": this is an idiomatic expression, literally meaning "nelle sue scarpe". What is the meaning of it? What do we say in Italian when we try to think as if we were somebody else? "Nei suoi panni". The subtitle is *"Se fossi lei"* and what is the English for it? If I were her?
"Boat trip": this may sound like "giro in barca" but this meaning has little connection with the film plot. So why is it so? It is the story of two friends, both of them unmarried, who go on a cruise to meet new girls but they make a mistake when booking their holiday and they find themselves on the wrong cruise ship. This time the Italian version seems to be closer to reality. But boat refers also to a ship in a broader sense and this word can also be used when we talk about liners and cruise ships. In addition to it, you can draw your students' attention to the use of boat and trip (noun + noun, like car keys, door handle,...).

In the third group you realize the titles are completely different.
"Phone booth": what is it in Italian? "Cabina del telefono". Booth is a word in American English whereas in British English they say "phone box". Anyway, is it suitable to call a film "Cabina del telefono"? Throughout the film, a man stands in a phone box and talks to a





murderer on the phone. Do you think the Italian title *"In linea con l'assassino"* matches the story? Well, to tell the truth it sounds much more interesting.
"The Pacifier": who is a pacifier? Someone who tries to solve things, who makes peace between factions? No, it is the American English word for a baby's dummy. What does the main character have to do with a dummy? He is a soldier and he is forced to look after a group of terrible children while their mother, who has been threatened by criminals, has to go away to solve their family problems. He is the typical muscular man, well-trained in the army but unable to deal with kids. The Italian title is *"Missione Tata"*, recalling the idea of some kind of a mission for a man disguised as a nanny.
"Monster-in-law" becomes *"Quel mostro di suocera"* since it was really impossible to use the same expression: it is a play on words, based on "mother-in-law" (suocera) and transformed into monster-in-law. This is too tightly linked to the English language to be used and understood in other cultural backgrounds.
"16 Blocks" finds its translation in *"Solo due ore"*. What's the English for it? Only two hours. So what is the Italian for block? It is "isolato"; in British English it refers to a building, while in American English it means the distance between streets around a group of buildings. The plot revolves around a policeman who drives a witness, who has to give evidence in court, to another part of the town in a very short time.
"The wedding planner". The word wedding means "matrimonio" and who is a planner? To plan means "pianificare, organizzare". If you add the suffix -er to some verbs you get the agent (e.g. play - player, teach - teacher). The film tells the story of a woman who organizes other people's wedding ceremonies but is unable to decide for her own life. This may be the reason for the Italian title *"Prima o poi mi sposo"*. Ask your students to reverse the procedure and translate it into English: "I'll get married sooner or later". A further question is:
do wedding planners exist in Italy and are Italian people used to having their wedding ceremonies arranged by someone else?

They are just some examples of the huge amount of work you can do with your students. Translate and analyse words and phrases, then identify the

reasons for changes. You can even plan a lesson on British and American English before or after your module seeing that most of the films contain American words.
Students get really involved in this activity, because they like going to the cinema and watching films on TV so they enjoy talking about things they know very well and at the same time they learn something more about English words and structures without realizing it.

3rd STEP

Reading and writing.
Give your students an example of film review and ask them to write a review of their favourite film.
They are required to include details on characters, actors, plot, setting, special effects. They should add their own commentary and say why they liked it.

4th STEP

End of module test: speaking. Your students talk about their tastes in films and define the different types of films. Then they make a speech on their film review.

BIBLIOGRAFIA

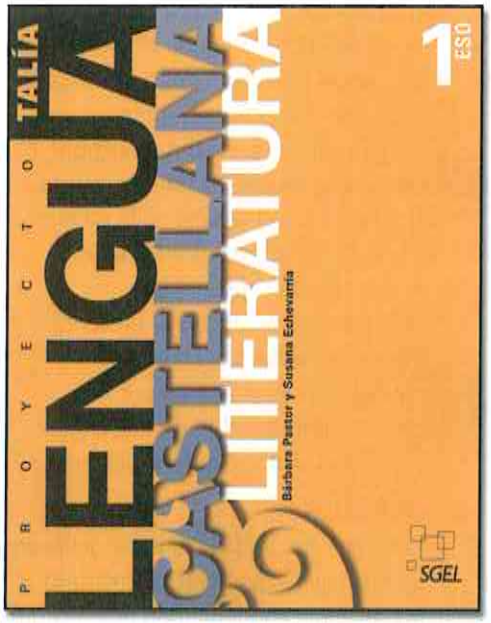
- NOLASCO, R. (2007), *Smart English*, Oxford University Press, Oxford.
- PAPA M., SHELLY J. (2004), *Spotlight on You*, Zanichelli, Bologna.
- *Oxford Advanced Learner's Dictionary, 7th edition*, (2005), Oxford University Press, Oxford.

Example of film review: *Notting Hill*

In the film *Notting Hill* (1999) Julia Roberts plays the role of Anna Scott, a famous movie star. Hugh Grant plays the role of William Thacker, the owner of a travel bookshop in Notting Hill, a popular neighbourhood in the west of London.
The film is a charming romantic comedy about two people belonging to completely different worlds who fall in love. Anna leads the life of a showbiz celebrity while William lives the life of an ordinary bookseller. However their destinies meet and the film shows that love can start even between two people who apparently have nothing in common. The acting is good with some funny sketches. There are no special effects but lovely pictures of London.

SGEL

Las mil caras del español



Serie "PROYECTO TALÍA"
Manuale di lingua spagnola per studenti della Scuola Secondaria di Primo Grado diviso in dodici unità.
Ogni due unità un dossier amplia e completa i contenuti delle unità precedenti.

Distributore per l'Italia: ELI srl, via Brecce - 60025 LORETO (AN)
TEL 071.750701 / 75070257- FAX 071.977851 - **www.elionline.com**

Attività di intercultura nella classe di lingua

Maria Teresa Bonfatti Sabbioni
Italian Lecturer at Northwestern University - Evanston - IL - USA

Lo scopo di questo articolo è quello di raccontare un'esperienza dall'esito positivo realizzata in un college americano: Northwestern University, Evanston, Illinois. È stata portata in classe una riflessione mirata sulla cultura italiana intesa come insieme di elementi vestemici, prossemici, cinesici in cui la lingua è divenuta il veicolo primo di trasmissione dei pensieri e delle conoscenze. Si vuole condividere quello che è stato un *training* mentale ovvero un primo tentativo di educazione alla visione interculturale.

Descrizione del progetto

Nel corso di studi di lingua italiana, di livello Undergraduate, sono state proposte due attività obbligatorie atte a sviluppare l'abilità interculturale, attraverso l'uso di materiali autentici e didattizzati secondo le esigenze linguistiche e comunicative degli alunni. Ciascuna attività è stata presentata due volte, il lunedì sera dalle sette alle otto. La partecipazione alle due attività contava il 5% del voto finale[1]. Il livello linguistico degli studenti era principiante, un livello A2 secondo il Quadro Comune Europeo.

[1] L'inserimento delle due attività nel sillabo del trimestre invernale è stata possibile grazie all'interesse dimostrato da Morgavi Paola, coordinatrice del programma di Italiano presso NU.

GLI OBIETTIVI

Lo scopo principale di questo progetto è stato quello di inserire nel sillabo due attività alternative che potessero far riflettere gli alunni sull'importanza degli aspetti sociolinguistici e culturali nello studio di una lingua straniera e che li guidassero ad un confronto e ad un'analisi critica delle caratteristiche della propria cultura e di quella italiana. Non si è trattato di una semplice chiacchierata scambiata tra insegnante e alunni su cosa accade o non accade in Italia, su come sia il cibo o su quanto sia rumorosa o numerosa la famiglia italiana; si è trattato invece di rendere attivi gli studenti nel processo di apprendimento e nello specifico, nello sforzo di confronto e riflessione sul piano culturale. Si è dato il via ad un processo dialogico fatto di comprensione e accettazione di altri modi di fare. Usando una immagine metaforica, si è trattato di lanciare una palla tra diversi giocatori. Ad ogni lancio si aggiungeva una opinione o un parere, si incontrava la disposizione e l'attenzione dell'altro a ricevere e di nuovo lanciare. È stata l'educazione ad un ragionamento, alla capacità di esprimersi, ascoltando, osservando ed assorbendo anche le opinioni altrui.

LA COMPETENZA INTERCULTURALE

Sviluppare la competenza interculturale significa esercitare il pensiero e la sensibilità in un reciproco adattamento alle nuove realtà. Significa essere prima di tutto consapevoli della propria identità, per potersi poi distaccare da essa, osservarla dal lato opposto come in un processo di sdoppiamento e di identificazione con l'altro che si avvicina a tal punto da diventare noi. Partendo dall'analisi della propria cultura, gli studenti sono stati spinti ad analizzare aspetti dati per scontati e reputati spesso banali. Il fatto di estrapolarli dal loro vissuto, di esplicitarli dando loro una identità precisa che veniva a delinearsi anche tramite il confronto con l'altro, ha costituito il primo mattone su cui poi edificare la crescita della loro competenza interculturale.
Un *building block* da costruire lentamente, ad ogni contatto con la lingua straniera e con il suo uso, un processo educativo in cui l'insegnante ricopre un ruolo determinante.
È il docente il veicolo primo di trasmissione di elementi culturali e la fonte diretta da cui scaturiscono le informazioni in lingua e sulla lingua. Ma spesso gli aspetti culturali vengono presentati sotto forma di racconto a cui gli studenti prestano attenzione e meraviglia ma che passa dinnanzi ai loro occhi senza fissarsi nella memoria e nella loro conoscenza. Durante le due attività sopraccitate l'insegnante ha cercato di presentarsi come *facilitator* ossia come esemplificatore o facilitatore dell'esposizione del materiale e della sua conseguente e diretta scoperta.

UNA SFIDA

La sfida è stata quella di poter delineare un breve percorso mirato e costruito per analogia con il metodo di induzione della grammatica e di scoperta della lingua adottato nelle normali lezioni. Le riflessioni dovevano scaturire quasi

naturalmente dalla mente degli studenti e nascere spontanee di fronte alla visione dei materiali. Pertanto gli obiettivi prefissati volevano:
a. Aprire la mente alla critica e all'analisi di due aspetti culturali differenti: la modalità di comunicazione verbale e la figura della mamma nella società italiana.
b. Imparare a contestualizzare gli aspetti culturali, nonché le motivazioni storiche e sociali che portano a comprendere il perché di certi stereotipi e talvolta a demolirli.
c. Partecipare, riflettere, confrontare le diversità nel rispetto e tolleranza delle idee, delle usanze e dei pensieri di un popolo (nello specifico italiano e americano).
d. Condurre gli studenti verso un' "abitudine" al paragone e al decentramento prospettico.

TEMATICHE DELLE ATTIVITÀ

Le tematiche culturali scelte si inseriscono nei grandi gruppi culturali della *Famiglia* e della *Comunicazione*. Sono stati trattati i seguenti aspetti:
I. La conversazione degli italiani in gruppo e la gestualità
II. L'Italia dei mammoni e il ruolo della mamma

MODALITÀ DI LAVORO

È stato scelto il lavoro di gruppo secondo i criteri operativi del *Cooperative Learning*. In ciascun gruppo sono stati individuati i ruoli di referente, scriba ed editore.
Ogni attività ha rispettato le fasi di elaborazione dell'unità acquisizionale ed è stata proposta due volte nell'arco di un mese raggruppando gli studenti di tutte le classi del corso principianti. Dato il livello base è stato consentito l'uso della lingua madre da parte degli studenti, soprattutto nell'analisi degli aspetti culturali presentati. Ciò ha permesso l'abbassamento del filtro affettivo e di creare un ambiente rilassato.

PRIMA ATTIVITÀ: LA COMUNICAZIONE ITALIANA. CHIACCHIERA O LITIGIO?

L'attività sulla comunicazione italiana prevedeva una riflessione sulle diverse modalità di comunicare, sia verbale che non verbale, di italiani e americani.
L'analisi è partita dalla cultura d'origine degli studenti, per passare poi alla formulazione di ipotesi su come potesse manifestarsi la comunicazione della lingua seconda, di quali fossero le sue caratteristiche e peculiarità per arrivare ad un confronto diretto tra le due modalità comunicative. La maggior parte degli studenti non ha avuto una conoscenza o esperienza diretta di comunicazione verbale in Italia.
La presentazione del materiale ha fatto sì che nascesse un effetto sorpresa: la comunicazione italiana non era così come l'avevano immaginata finora.
Il video proposto dopo la fase di riflessione sulla propria cultura mostrava ragazzi di liceo o università italiani intenti a decidere, parlare, confrontarsi in modo molto confusionario. Tutti gli studenti hanno descritto la scena come estremamente caotica e hanno espresso con assoluta certezza la convinzione che quei ragazzi stessero litigando animatamente.
Ecco qui riassunte le caratteristiche più significative individuate dagli studenti durante l'attività in classe e l'esercitazione assegnata a casa.
La comunicazione italiana appare caotica, ritmica, forte, amichevole, intensa. "Suona arrabbiata", rumorosa. Le persone parlano contemporaneamente e velocemente. Suona romantica e melodica perché finisce con vocale. Lirica. Simultanea e dirompente.
La comunicazione americana risulta: indistinta e imprecisa nel formulare le frasi e le parole, grammaticalmente piana. Suona come un continuo borbottio. Scorretta, poco chiara, con molto *"slang"*. Si rispetta il turno di parola. Si usa molto l'intercalare "mmmm" e *"like"*. Più esplicita, ci si guarda negli occhi, anche se nel complesso risulta abbastanza brusca.
Gli aggettivi individuati nel descrivere la propria modalità di comunicazione li ha naturalmente spinti ad attribuire quei valori e quei significati alla comunicazione dei ragazzi nel video.
Hanno "giudicato" il video secondo i canoni comunicativi propri della loro cultura cadendo in un piccolo ma significativo "errore comunicativo".
Lo stupore di tutti è stato notevole quando si è spiegato loro che il gruppo di ragazzi ripreso non stava affatto litigando, né tanto meno il tono di voce o la loro gestualità era irosa o arrabbiata. Si stavano invece consultando in modo vivace, secondo modalità comuni in Italia dove la prassi comunicativa, soprattutto di gruppo, non prevede turni di parola, ma sovrapposizioni di voci e di gesti in un continuo e parallelo simultaneo vociferare.
Dall'altro lato ecco manifestarsi più chiaramente la comunicazione americana che prevede il rispetto del proprio turno di parola: quando una persona parla, è d'obbligo non solo l'ascolto ma soprattutto attendere la conclusione del discorso e solo allora intervenire nel dialogo, che si configura come una scala a pioli. Prima uno, poi l'altro e così via. Una modalità questa, a dir poco sconosciuta agli italiani.
Gli studenti hanno visto e sperimentato come la propria opinione nel definire la conversazione dei ragazzi italiani, sia stata deviata e condizionata dal proprio vissuto, dalle proprie preconoscenze, da un "sentito dire" e da quello che consideravano familiare. La spiegazione e descrizione di un evento (come la visione del video) è partita da un'analisi contenente a priori dei "pregiudizi": il paragone è nato su un terreno americano, fatto con occhi e sensibilità proprie degli Stati Uniti. Ciò li ha resi consapevoli di aver sperimentato una sorta di decentramento dagli aspetti della loro cultura madre.

PRIMA ATTIVITÀ - SECONDA FASE. LA COMUNICAZIONE NON VERBALE: I GESTI

La seconda fase dell'attività prevedeva invece l'analisi della gestualità.
Ecco qui gli aspetti principali individuati durante il *brainstorming*: in Italia la comunicazione gestuale

prevede contatti personali, è espressiva, esagerata, eccessiva. Si usa il corpo intero per esprimere stati d'animo. Affettuosa con baci e abbracci, ma anche suscettibile. Negli Stati Uniti c'è il rispetto dello spazio interpersonale. È semplice e con pochi gesti ma molto usati come il famoso "batti cinque" o i "pollici alzati".
Dopo aver visionato alcuni video con gesti e relative espressioni[2], ogni gruppo è passato alla pratica creando minidialoghi da presentare ai compagni. L'attività si è conclusa nelle risate generali di tutti, nell'imbarazzo evidente di usare le mani per esprimere un'idea, un invito o un richiamo, nell'insolito sforzo di enfatizzare i significati rappresentandoli visivamente con qualcosa che non fossero suoni o intonazioni.

RESOCONTI SULLA NECESSITÀ DI UN "CONTESTO"

La seconda attività ruotava attorno al tema dei "mammoni" e alla figura della mamma in Italia insieme alla necessità di considerare sempre un contesto situazionale in qualunque atto comunicativo, perchè è proprio in virtù di quella appartenenza che le parole acquistano significato e valore.
È stata distribuita la sceneggiatura di un mini-video riportante un dialogo a tre fra madre, padre e figlio[3]. Ogni gruppo aveva lo scopo di immaginare un possibile contesto in cui quel dialogo avrebbe potuto avere luogo.
L'attività ha dimostrato infatti che un dialogo abbastanza comprensibile per sintassi e vocabolario risulta del tutto "senza senso" proprio perché decontestualizzato o attribuito a contesti culturali ad esso non rispondenti. I possibili contesti trovati dai gruppi durante la riflessione in plenaria sono stati i più disparati: dalla cena al ristorante con i genitori arrabbiati per il ritardo del figlio, all'aeroporto con il rischio di perdere tempo perché "di tempo ne rimane pochino", sino al litigio tra padre e figlio per colpa di palestra e amici.
Alla visione del video (pubblicità Cirio) lo stupore ha di nuovo dominato il volto degli studenti. Non si trattava di litigi né di ristoranti o ritardi, bensì di trentenni che non se ne vanno di casa!
Un aspetto culturale, quello dei "mammoni" che non trova né luogo né forma nella realtà americana dove i giovani, sia maschi che femmine, crescono responsabilizzati al senso del lavoro e dell'indipendenza economica e personale sin da adolescenti e per i quali rimanere a vivere nella stessa casa di mamma e papà si configura come pura e semplice pazzia!
Per comprendere almeno in parte il fatto che molti trentenni in Italia stentino a lasciare il nido, bisogna considerare le condizioni economiche e lavorative difficili che hanno caratterizzato l'Italia negli ultimi vent'anni unitamente a fattori come pigrizia, convenienza e risparmio che accrescono il perseverare e il fossilizzarsi di tale fenomeno.
Bilanciare le opinioni, ridurre la prassi del giudizio e condurre i pensieri verso la riflessione è stata la parte più delicata per l'insegnante caricato di elementi emozionali che potevano condurlo alla difesa della "patria" o all'estremo giudizio e rifiuto della stessa.
Il confronto tra due culture si è esplicitato maggiormente quando alcuni studenti hanno riportato la presenza di un fenomeno analogo negli Stati Uniti, quello delle *daddy's girls*, le "cocche di papà" che ottengono tutto, attenzioni e soldi da parte del padre. Uno sforzo chiaro e palese nell'aver individuato una situazione di vita quotidiana e un aspetto sociale del proprio vissuto da paragonare ad altri[4].

LA FASE FINALE: LA VERIFICA

L'ultima fase consisteva in un compito di verifica degli aspetti visti e sperimentati nelle due attività. La sua analisi ha rilevato tentativi interessanti di individuare un contesto e un elemento all'interno di tale contesto da confrontare nei due paesi, Italia e Stati Uniti.
I riferimenti della maggior parte degli alunni sono stati rivolti al cibo.
Dall'uso delle *doggy bags* tipico nei ristoranti americani e invece assente in Italia al numero di portate, di solito quattro, nei pasti italiani confrontato con il piatto unico e di grandi dimensioni americano. Sono stati poi confrontati i diversi modi di fare colazione, di parlare a tavola, di restare a tavola (velocissimo in US e lento in Italia). Oppure il bere il cappuccino al pomeriggio spesso accompagnato da un dolce come cheesecake negli Stati Uniti mentre si sa che il cappuccino italiano è da gustarsi al mattino accompagnandolo con brioche alla marmellata.
Gli studenti hanno così raccolto le loro preconoscenze sull'Italia, le nozioni apprese durante le lezioni, i racconti diretti degli insegnanti e quelli di amici o parenti per analizzare, comparare e soprattutto esplicitare aspetti di vita quotidiana che danno colore e vita alle usanze sociali di un dato paese e di cui la lingua diviene espressione e conseguenza.
Il confronto ha consentito loro di analizzare gli aspetti e i significati del loro essere "americani".
L'obiettivo non è stato quello di verificare la validità o veridicità di

---

[2] http://www.ccsf.edu/Departments/Language_Lab/gesti/00Gesti.htm

[3] Papà: "sentito?? Stanno parlando di te" - Figlio: "appena un attimo, e cerco casa" - Papà: "e come no!!!!.....tra amici, palestra..." - Mamma: ".....e le ragazze" - Papà: "Di tempo ne rimane pochino!!"- Figlio: "È colpa di mamma !! finché fa un sugo così"!!! - Mamma: "Eh Eh E se non ha tempo!!" - Figlio: "Eh!!!"- Mamma: "Eh!!"

[4] Non dimenticando che l'attività si svolgeva nell'ambito di un corso di lingua, si è passati ad un lavoro più strettamente linguistico in L2 con esercizi preparati sulla canzone di Edoardo Bennato "Viva la mamma" per concludere con riflessioni e descrizioni sull'importanza della figura materna in Italia

[5] Le attività dovevano essere svolte in classe: l'impegno di venire all'appuntamento serale e di lavorare in gruppi troppo grandi sono risultati altri aspetti da modificare.

affermazioni quali "il gelato è più cremoso in America ma anche più sostanzioso" o "gli Italiani bevono acqua e vino a tavola mentre gli Americani coca-cola" quanto piuttosto abituare gli studenti a manifestazioni diverse in contesti simili, a non dare per scontati dettagli e differenze, ad educarli a sviluppare la competenza interculturale in un percorso graduale di riflessione.
Il voto finale ha visto assegnati solo A, B, o C. L'uso dell'italiano è stato funzionale al ragionamento e all'espressione del confronto culturale. Il parametro di giudizio è stato la chiarezza nell'individuare un contesto e nell'analizzare come un medesimo elemento culturale possa manifestarsi diversamente in contesti differenti.

IL FEEDBACK DEGLI STUDENTI

Gli alunni si sa sono incontentabili e sempre esigenti, ma anche pieni di idee e di risorse giovani come la loro età consente. È per questo che il feedback è stato fondamentale per riflettere sul modo in cui le attività sono state proposte, per migliorarle e per svilupparne di nuove.
Cosa poteva rendere più appetibile l'attività di intercultura? Ecco alcuni suggerimenti.
Proporre ancora più elementi e materiali italiani come canzoni, video clips o piccoli show per capire soprattutto la "cultura pop" ossia la cultura dei coetanei d'oltreoceano osservandone le modalità di vita per poterle un giorno sperimentare e condividere.
Alcuni studenti hanno espresso la necessità di rendere più accessibile il livello linguistico delle attività[5]. Questo è da ricondurre alla difficoltà di coordinare gruppi grandi di persone (circa 10) in cui la voce del facilitatore si disperde e in cui i significati si frammentano non lasciando possibilità alcuna di interagire e soffermarsi a riflettere.
Uno dei punti individuati come il più debole da metà degli studenti, circa 50, e contemporaneamente il più forte dall'altra metà è stato quello di non sapere cosa li aspettasse durante lo svolgimento delle attività. Se da un lato alcuni si sono sentiti confusi e demotivati, pronti a gettare la spugna della comprensione, dall'altra quelli più curiosi e intraprendenti hanno seguito le indicazioni dell'insegnante, percorrendo esattamente il sentiero indicato e giungendo a provare quello stupore e meraviglia della scoperta culturale prefissato come obiettivo sin dall'inizio. Questa netta dualità è da ricondursi sia a predisposizioni personali nei confronti della lingua sia alle modalità di presentazione dei materiali. Si riafferma la fondamentale utilità di creare in una classe di lingua un ambiente piccolo e accogliente, in cui si instauri un rapporto amichevole e rilassato e la necessità di esplicitare sempre gli obiettivi dell' attività, siano essi linguistici, culturali o comunicativi. Rendere consapevoli gli studenti degli scopi didattici di quello che si realizza in classe contribuisce a responsabilizzarli. Mettere in chiaro ciò che si vuole fare, il come e il dove si vuole o si vorrebbe arrivare, da un lato rassicura le aspettative e dall'altro costituisce un importante momento di crescita educativa. Ciò garantisce la percezione della lingua straniera non più come ostacolo ma come mezzo di arricchimento culturale e personale.

Conclusioni

La sfida è stata trasmettere l'importanza di collegare l'apprendimento linguistico a quello della cultura di cui la lingua è primaria espressione. Rendere chiara la valenza del confronto culturale come parte integrante di un curricolo di lingua costituisce il nuovo perno attorno cui far ruotare i sillabi didattici.
Cultura intesa non solo come elemento di riferimento, di racconto e di riflessione, ma come abilità da sviluppare negli studenti attraverso un lavoro costante e progressivo che educhi al confronto, all'analisi e all'accettazione delle diversità.
Concludo con una frase significativa che compare nel bollettino annuale della associazione Americana di Lingue Moderne (MLA) con l'intento di sensibilizzare i membri a considerare una eventuale riforma dei sillabi in prospettiva culturale. È la cultura che determina e plasma la lingua
"Americans need to be open to the world; we need to be able to see the world through the eyes of others if we are going to understand how to resolve the complex problems we face."

Si vuole ringraziare di cuore Paola Morgavi, coordinatrice del programma a NU per avermi dato la possibilità di sperimentare le attività inserendole nel sillabo e per la disponibilità offerta, e le colleghe Stefania Steel e Irina Hargan per la pazienza dimostratami.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni P. E. (1999), *Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio Editore, Venezia.
- Ciccarelli A., *Teaching Culture through Language: Suggestions for the Italian Language Class* in *Italica*, Vol. 73, No. 4, Linguistics and Pedagogy (Winter, 1996), pp. 563-576 doi:10.2307/479507
- M. Menegaldo, *Intercultura tra teoria e prassi*, in *Biblioteca del Master Itals*, **www.itals.it**

Il ruolo del Francese in alcuni paesi

a cura di Annamaria Crimi
SSIS Piemonte e Cons. Naz. ANILS

In questi ultimi anni il ruolo delle seconde lingue straniere è stato messo in discussione in Italia come in altri paesi. L'inglese ha ormai consolidato il suo ruolo di prima lingua che offusca qualche volta le altre. Ecco una sintesi del ruolo del Francese in alcuni paesi, fatta dai rappresentanti delle associazioni di professori di FLE presso la FIPF (Fédération Internationale des professeurs de Français).

LE STATUT DE LA LANGUE FRANÇAISE AU MALI

Lassana Namake Keita, professeur de lettres modernes au Lycée Massa Makan Diabate de Bamako, AMAPLAF (Association malienne des professeurs de langue française)

Malgré son statut de langue officielle et d'enseignement, le français est dans l'impasse au Mali. Le niveau des apprenants a connu une baisse vertigineuse.
À tous les stades d'enseignement le constat est amer. Au Mali les élèves et les étudiants incapables d'utiliser la langue française à l'oral comme à l'écrit après 12, 13 voire 16 ans de scolarité sont très nombreux.
Le français n'est généralement utilisé qu'en classe. Comme par le passé, il n'est pas employé dans les familles, ni dans les rues ou les marchés.
Les raisons sont multiples: réformes hâtives et inadaptées, problèmes de formation des enseignants, à cela il faut ajouter les méthodes non maîtrisées et le désintérêt pour l'instruction.
Les professeurs de français manquent et n'importe qui le devient avec ou sans diplôme. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que les élèves détestent cette langue.
Pour enrayer ce déclin on pourrait proposer dans un premier temps de revoir la méthodologie d'enseignement notamment dans les classes d'initiation. Former véritablement les professeurs de français serait l'étape suivante.
Selon nous le rôle du professeur de français consiste et consistera à rassurer, à cultiver le goût, à faciliter l'usage, au détriment même du programme officiel. Ignorer cette règle contribue à élargir le gouffre.

LE STATUT DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LA RÉPUBLIQUE DES SEYCHELLES

Fatima Madeleine, Présidente de l'ASEF (Association seychelloise des enseignants de français)

La république des Seychelles est un état officiellement trilingue, conformément à l'article 4 de la Constitution de 1993.
Article 4
1) Les langues nationales des Seychelles sont l'anglais, le créole et le français.
2) Par dérogation au para, toute personne peut utiliser pour une fin quelconque la langue nationale de son choix, sauf que l'utilisation de l'une ou de plusieurs langues nationales peut être décrétée par une règle de droit à certaines fins.
Même si la Constitution proclame trois langues nationales, ayant statut de langues officielles celles-ci ne sont pas placées sur le même pied d'égalité.
En 1991, la politique linguistique du pays fut réorientée et précisée par le gouvernement, notamment grâce au SPPF (le Seychelles Peoples Party Progressive Front) le créole appelé dorénavant le *Seselwa* est devenu *la première* langue nationale, l'anglais *la deuxième*, le français *la troisième*.
Cette politique visait avant tout la promotion du créole seychellois puisqu'il devenait la première langue du pays. Dans les faits, le créole est la langue parlée pour tous, l'anglais est la langue de la loi et du commerce et le français est celle de la culture avec un grand C.
Dans l'administration publique, les documents écrits sont toujours rédigés en anglais, ensuite traduits en français, rarement en créole. Mais dans les communications orales le créole occupe la toute première place. Bref, l'administration orale est surtout bilingue: c'est l'anglais et le créole qui prévalent. Le français arrive toujours bon troisième, sauf dans les ministères concernant la Francophonie.
Par contre, le français est la langue la plus utilisée dans les offices religieux catholiques. Etant donné que 95% des seychellois sont catholiques et que la liturgie se déroule presque entièrement en français, ils demeurent en contact avec cette langue.
Le système semble assez complexe dans le domaine de l'éducation. Depuis 1944 l'anglais est entré officiellement dans les écoles, auparavant les professeurs

ne parlaient que le français. Puis, le rôle de l'anglais s'est accru au point que le gouvernement britannique a supprimé le français en 1970 comme langue d'enseignement pour le réduire à une simple matière d'enseignement. Après l'indépendance (1976) le gouvernement seychellois a institué une réforme importante qui a donné au français un statut de langue d'enseignement. Mais beaucoup de parents étaient mécontents car à la fin des études les examens se passaient en Angleterre.
Aujourd'hui, le créole est la langue employée et enseignée à la maternelle (cycle 1), le français est employé pour les contes, les comptines et quelques situations de communication.
Un apprentissage un peu plus approfondi en langue débute en cycle 2. Le français est la seule langue enseignée au secondaire car à la fin de leurs études les élèves doivent passer un examen de français préparé par le Cambridge Oxford University d'Angleterre et depuis 2005 le Delf scolaire/junior qui a été introduit des les écoles d'état.
Cela a permis la réinsertion de beaucoup de professeurs des écoles secondaires et de l'Institut National de l'Education afin de pouvoir faire passer les épreuves du DELF.
Le français reste une langue valorisée pour les circonstances importantes de la vie personnelle. On continue de chanter en français les anciennes romances, les demandes de mariages et les annonces des décès se font aussi rituellement dans cette langue, le français représente la langue des échanges culturels.

LE STATUT DE LA LANGUE FRANÇAISE EN SUISSE

Kunzi Adrian, ASPF (Association Suisse des professeurs de Français)

En Suisse, le français compte parmi les quatre langues nationales, ce qui lui attribue évidemment une place assez importante dans les différents plans d'études des parties non francophones du pays[1]. Comme partout en Europe il y a de plus en plus de voix qui préféreraient donner plus d'importance à l'apprentissage de l'anglais au détriment des langues nationales. Ceci a conduit notamment une grande partie de cantons non limitrophes aux cantons francophones à se prononcer pour l'anglais comme première langue étrangère à apprendre. De même, plusieurs initiatives populaires cantonales voulaient rendre facultatif l'apprentissage d'une langue nationale pour les élèves de la filière la moins exigeante du collège, tout en gardant l'anglais comme langue obligatoire.
Il va de soi que tant que les plans d'études ne sont pas harmonisés, il ne peut pas être question de fixer des niveaux linguistiques précis à atteindre. On souhaiterait cependant qu'un bon collégien, à la fin du Secondaire I, ait atteint un bon niveau B1 selon le CECR et qu'à la fin du Secondaire II, un élève maîtrise le niveau B2 à C1.
Pendant plusieurs années, l'opinion publique préconisait la priorité de l'anglais en tant que langue de l'économie et de l'échange scientifique, idée renforcée encore par le fait qu'à l'intérieur de plusieurs grandes entreprises nationales, l'anglais servirait de langue officielle entre suisses francophones et germanophones. Mais on s'aperçoit que, bien que l'anglais soit indispensable dans le monde du travail, une bonne connaissance des langues nationales représente un véritable atout sur le marché du travail.

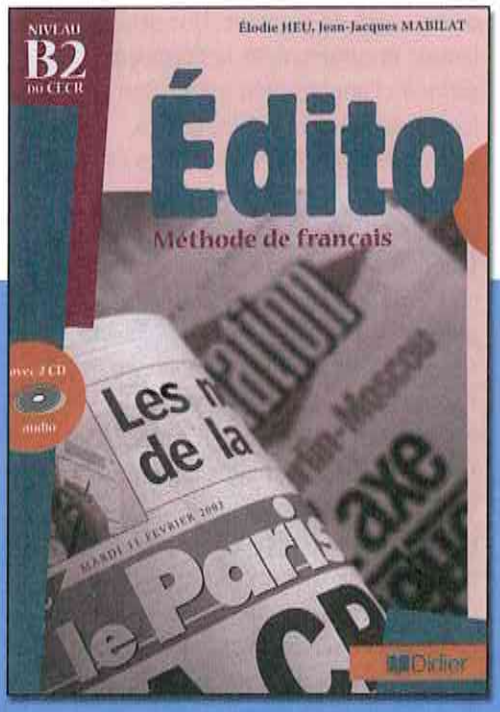
LE STATUT DE LA LANGUE FRANÇAISE AU PORTUGAL

APPF (Associação portuguesa dos professores de Francês)

L'enseignement du français au cours des années 70 a été dépassé par celui de l'anglais mais il a réussi à maintenir une place prépondérante comme deuxième langue. Entre 1992 et 2002, à la suite d'une réforme éducative, l'étude d'une deuxième langue étrangère est devenue optionnelle dans le collège mais obligatoire dans les trois dernières années du secondaire.
Comme un peu partout en Europe le français se trouve en concurrence avec l'allemand et l'espagnol mais il maintient une position dominante.
Dans l'enseignement secondaire général, le curriculum scolaire propose divers types de parcours. Une seule langue étrangère dans la *Formação Geral* où l'anglais prédomine. Dans le parcours *Formação Especifica*, section *Línguas e Literaturas* les élèves peuvent étudier plusieurs langues, les prendre en option dans la section de *Ciências Sociais e Humanas*. Ce même choix est possible dans d'autres parcours : *Ensino Profissional, Ensino Recorrente* et *Cursos de Educação e Formação*.
Au primaire on enseigne l'anglais. Toutefois, il est possible d'enseigner une autre langue étrangère, notamment le français, si le projet d'établissement le prévoit et dispose des ressources humaines nécessaires.
En ce qui concerne la situation professionnelle des professeurs de français, on remarque une certaine stagnation, voire une diminution des postes à pourvoir qui correspond à la diminution de la population scolaire liée à une baisse démographique mais aussi à un taux élevé d'échec et d'abandon scolaire au collège et dans le secondaire.

[1] En Suisse, l'enseignement relève du domaine des cantons en non de la confédération. Une harmonisation de l'enseignement a été décidée, elle ne touchera toutefois pas à la question de la priorité des langues à apprendre.

Didier



Édito

- Corso rivolto a studenti che intendono raggiungere il livello B2
- Privilegia l'approccio comunicativo
- Contiene documenti originali
- Dedica ampio spazio all'interculturalità

ELI

istributore per l'Italia: ELI srl, via Brecce
0025 LORETO (AN) - TEL 071.750701 / 75070257
AX 071.977851 - **www.elionline.com**

Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere
Membro della Federazione Internazionale dei Professori di Lingue
Vive FIPLV

FINALITÀ

L'ANILS, fondata nel 1947 e quindi la più antica associazione professionale italiana di docenti di lingue straniere, non ha fini di lucro e si propone di promuovere e sostenere l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola e nella società italiana.

Tale finalità è perseguita nella convinzione che la conoscenza delle lingue, al di là del valore strumentale che non va sottovalutato in una realtà internazionale sempre più integrata, sia un elemento essenziale nella costruzione di un mondo più pacifico, sia nell'ambito internazionale, tra gli stati, sia in ogni singola società, città, paese.

Per raggiungere questo fine, l'ANILS si rivolge all'Amministrazione scolastica, alle singole scuole, a tutti i docenti di lingue straniere e anche a quelli di italiano (lingua nazionale e lingua seconda) e lingue classiche, in una concezione integrata di educazione linguistica.

L'ANILS pone a disposizione dell'amministrazione e degli insegnanti la sua competenza nel settore della progettazione scolastica, della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti, nonché dell'organizzazione di convegni di studio.

L'ANILS è Ente qualificato per la formazione del personale della scuola, riconosciuto dal MIUR con D.M. 826/C/3 dell'8 Marzo 2004.

INFORMAZIONE

Scuola e Lingue Moderne è l'organo ufficiale dell'ANILS. È inviato gratuitamente ai soci o spedito in abbonamento. È inoltre attivo il sito *www.anils.it*.
Temporaneamente sono consultabili anche alcune pagine web gestite dal Presidente Nazionale, all'indirizzo *http://www.gporcelli.it/anils/index.htm*; da queste si accede anche ai sommari degli ultimi numeri di SeLM.