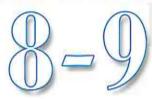


Scuola e Lingue Moderne



Anno XLIII 2005

Editoriale

Gianfranco Porcelli

Lennart Björk, Raymond Gevaert

Paolo E. Balboni, Geoffrey Gray, Michel Boiron, Nancy Rose Steinbock, Verusca Costenaro, Alessia Caputo

SOC | OF

Patrizia Brogini, Simone Russo, Michele Daloiso, Gianfranco Porcelli

ta dell'Anils

Gerlando Argento



M. Schipani

C'est chouette! è un corso di lingua francese per lo studente chiamato a diventare cittadino europeo, a maneggiare lo strumento comunicativo della parola, a confrontarsi con la cultura altrui per arricchire la propria.

C'est chouette! rende lo studente attivo e consapevole del proprio apprendimento attraverso:

- l'esplicitazione della funzione linguistica abbinata alla singola attività proposta;
- la scansione del percorso didattico in tre momenti chiave: incontro e familiarizzazione con la lingua, sviluppo ed esercizio delle competenze comunicative, scoperta e confronto con la civiltà francese.

C'est chouette! porta lo studente dentro la lingua, immerso e circondato dal suo uso nel quotidiano attraverso:

- o la ricchezza dei materiali autentici, semi-autentici e adattati, per esempio pubblicità, annunci, ritagli di giornale, lettere, cartoline, documenti di viaggio, mappe;
- l'abbinamento costante di parole e immagini che danno un nome alla realtà; il fascino e la chiarezza del reportage fotografico che stimola l'identificazione e aiuta la motivazione.

C'est chouette! offre allo studente occasioni per personalizzare il proprio viaggio nella lingua attraverso:

- o l'apparato didattico adatto alle esigenze del recupero, del consolidamento, dell'approfondimento:
- l'area speciale aperta sul sito della casa editrice che offre materiali in continuo aggiornamento e arricchimento, con una particolare attenzione per le attività multimediali rivolte a studenti diversamente abili.

PD COM CIV

Où il se trouve/ Comment to peux y arriver?

Composizione del corso

Package per lo studente

- Livre de l'élève 1 con Portfolio e Cd Audio
- Livre de l'élève 2 con Portfolio e Cd Audio
- Livre de l'élève 3 con Portfolio e Cd Audio
- Cd-Rom

Package per l'insegnante

- · Livre du professeur e Cd Audio
- Vidéo
- Guide pour la vidéo



IN QUESTA UNITÀ IMPARERALA:

CHIEDERE LO STATO DI SALUTE





C'est chouette

Fosd alkanyldol 1

PD COM CIV

A ---- is les mots LES VÉTEMENTS

Cost chomette

LINI

DESCRIVERE L'ABBIGLIAN

e saute au plafonc bina, bona

JNITÉ 6

Activités pour la vidéo







gano ufficiale A.N.I.L.S.

isociazione Nazionale segnanti Lingue Straniere

VISTA MENSILE

oste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. L. 353/2003 (conv. in L. 27.02.04, n. 46), t. 1, com. 1, DCB Milano

ino XLIII n. 8-9 2005

IOPRIETARIO ED EDITORE

12-72-217-2-727-22

REZIONE anfranco Porcelli

rettore responsabile a Bruzzesi, 39 – 20146 Milano anils@email.it bitazione: tel. fax 02-48951916

ıtonio Giannandrea

rettore Editoriale a Veneto, 84 – 86100 Campobasso giannandrea@yahoo.it

olo E. Balboni

rettore scientifico e didattico

ferenze iconografiche

orbis: Crittenden G. os Images: Casmirri R.; Ehlers C.; andberg D.

foto non citate appartengono all'archivio lla Ghisetti e Corvi Editori.

mitato scientifico internazionale

nnart Björk, Svezia rge Borg, Francia artine Defontaine, Francia ronique Deschamps, Francia nar Leupold, Germania an Yves Petitgirard, Francia udmila Alekseevna Verbickaja, Russia

bonamento annuo

nprensivo di iscrizione/abbonamento Selm.
i non Soci:
ia Euro 20,00
ero Euro 30,00
stenitore Euro 40,00
otrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
i.P. n. 10441863 intestato a:
ILS, Associazione Nazionale
egnanti Lingue Straniere
Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO,
richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate
Euro 0,45 in francotolli.

ormazioni, articoli e pubblicità

Jes S.p.A. - Ghisetti e Corvi Editori 129 Milano, Corso Concordia, 7

stampa: Emme & E, Milano ito di stampare nel mese di febbraio isso Alfaprint, Busto Arsizio (VA), 2006

TORIZZAZIONE DEL TRIBUNALE DI MODENA 3-6-1963: N. 398 DEL REGISTRO DI STAMPA

Sommario

EDITORIALE

Parliamo di qualità e produttività di Gianfranco Porcelli

TESTUALITÀ E GRAMMATICA

- 4 Because Writing Matters di Lennart Björk
- Pour une grammaire du sens, ou: une approche notionnelle-fonctionnelle de la grammaire di Raymond Gevaert

APPROCCI, METODI, TECNICHE

- 14 Il piacere di imparare, il piacere di insegnare di Paolo E. Balboni
- Re-evaluating the Communicative Approach: contrived or genuine models of interaction? di Geoffrey Gray
- 24 L'innovation et l'enseignement du français et des langues vivantes di Michel Boiron
- Inglese Dinamico: a new natural approach to facilitate acquisition of English as a Foreign Language di Nancy Rose Steinbock, Verusca Costenaro
- Le tecniche didattiche applicate e applicabili all'Airspeak di Alessia Caputo

LINGUE E SOCIETÀ

- 42 Immigrati a scuola di Patrizia Brogini
- 48 Insegnare si può. Ma come? di Simone Russo
- 52 L'approccio formativo alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia di Michele Daloiso
- 57 Una chiosa agli OSA di Gianfranco Porcelli

VITA DELL'ANILS

62 Esprimi un desiderio di Gerlando Argento



Parliamo di qualità e produttività

Gianfranco Porcelli

Presidente Nazionale dell'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere

Le vicende legate al D.L. 17.10.2005 sull'attuazione della Riforma, con il controverso art. 25, impongono a mio giudizio un'attenta riflessione sulla qualità e la produttività degli insegnamenti linguistici. Per non restare nel chiuso dei nostri discorsi ma aprirci alle opinioni correnti – cosa che sempre più saremo costretti a fare – vi propongo anzitutto la rilettura di un intervento di Sergio Romano, ex ambasciatore e noto opinionista del "Corriere della Sera", dal titolo *Niente valore legale alla laurea?* Sono passati oltre due anni dal 10/10/2003 ma ritengo che sia tuttora di stretta attualità.

Lo spunto fu una lettera di un lettore di Reggio Emilia: Chi le scrive è un lettore trentenne, laureato, che ha fatto un balzo sulla sedia leggendo l'intervento di un docente universitario contro il valore legale dei titoli di studio vigente in Italia. A me non risulta che si possa fare un paragone con gli Usa, in quanto se oltreoceano per laurearsi basta essere un campione dello sport, in Italia sembra andare diversamente, ma soprattutto perché negli States le università sono private e danno cattedra e lauree (meri attestati di frequenza) a loro discrezione. In Italia le università sono statali o comunque sottoposte a rigidi controlli da parte della pubblica amministrazione. Togliere il valore legale vorrebbe dire che lo Stato non si fida dei suoi istituti e dei suoi docenti e ammettere che chiunque possa fondare o gestire un'università, assegnando una cattedra non più tramite concorso pubblico (già, che senso avrebbe una rigida selezione dei docenti senza il valore legale?), ma tramite inserzioni sui quotidiani o magari agenzie di lavoro interinale.

E questa è la risposta di Sergio Romano:

"Quali sono le differenze tra il sistema universitario americano e quello italiano.

Temo che la sua lettera contenga qualche imprecisione. Non tutte le università americane sono private. La University of California è statale, molte univer-

sità, soprattutto nel Middle West, sono statali e molti college sono municipali. Può darsi che qualche college cerchi di conquistare notorietà nel mercato dell'istruzione grazie ai successi della propria squadra di football e dia generosamente il diploma, per meglio raggiungere lo scopo, a qualche atletico studente. Ma tutti sanno, nel mondo accademico, che quel college è soltanto un pensionato per ragazzi e ragazze di buona famiglia.

Non è vero, inoltre, che il reclutamento degli insegnanti sia, da noi e negli Stati Uniti, radicalmente diverso. Da noi avviene per pubblici concorsi e in America con metodi e procedure fissati negli statuti delle singole università. Ma si tratta pur sempre, in buona parte, di cooptazione. Sono i professori che scelgono in ultima analisi, sulle due sponde dell'Atlantico, i loro colleghi. La vera differenza fra i due sistemi è questa.

Negli Stati Uniti tutti sanno che il valore di un diploma o di una laurea dipende dalla qualità e dalla serietà dell'istituzione che li ha rilasciati. Tutti sanno, per esempio, che una laurea in giurisprudenza a Harvard pesa due o tre volte quella di una modesta università provinciale e che non tutte le business school danno la stessa preparazione. Da noi, invece, tutti i titoli di studio sono formalmente eguali, anche quando gli standard educativi sono molto diversi. Questa eguaglianza legale ha comportato qualche inconveniente.

Non riconosce i meriti delle migliori università. Non favorisce la concorrenza accademica. Costringe lo Stato a indire mastodontici concorsi pubblici a cui possono partecipare tutti coloro che hanno un titolo di studio ufficialmente valido. Le imprese si comportano esattamente come le loro cugine americane. Quando debbono assumere i loro dipendenti non tengono alcun conto dei titoli di studio poco affidabili e scelgono i candidati che provengono dalle istituzioni più serie o, meglio ancora, hanno completa-



to la loro formazione con qualche corso all'estero e parlano almeno una lingua straniera.

Il valore legale del titolo di studio ci ha reso tutti formalmente eguali. Le leggi della vita ristabiliscono prima o dopo la naturale gerarchia del merito."

E a noi ...?

La frase chiave è evidentemente la terzultima: 'Quando debbono assumere i loro dipendenti [le imprese] non tengono alcun conto dei titoli di studio poco affidabili e scelgono i candidati che provengono dalle istituzioni più serie o, meglio ancora, hanno completato la loro formazione con qualche corso all'estero e parlano almeno una lingua straniera." Il corsivo è mio e sottolinea l'importanza riconosciuta alla lingua parlata, ossia conosciuta in modo da essere utile nella comunicazione effettiva.

Stiamo andando verso una situazione in cui non conerà più se un istituto sia statale o paritario, legalnente riconosciuto o no: conterà la sua fama, il suo apprezzamento da parte dei datori di lavoro. Ho lavorato in scuole elementari e medie statali e in scuoe superiori e università sia statali che non statali. E no lavorato per anni in una scuola serale di Lingue Straniere gestita dal Comune di Milano (quindi pubolica ma non statale né legalmente riconosciuta) i :ui titoli sono sempre stati apprezzati dalle grandi iziende della zona, alcune delle quali inviavano lì i oro dipendenti. Ne parlo al passato perché non ho eguito le evoluzioni recenti, ma dagli anni '70 ad oggi la tendenza potrebbe essersi rafforzata – a meno di uno scadimento della qualità della scuola e/o lelle Civiche Scuole nel loro complesso.

Le certificazioni, sempre più richieste dalle imprese, lalle università e quindi anche dalle famiglie, fanno eva solo sul loro prestigio internazionale. Molte di sse sono rilasciate da Enti dei quali è difficile dire e siano "statali" o "non statali" – ad esempio, le Università inglesi sfuggono a queste distinzioni e in ogni aso gli enti certificatori sono spesso autonomi ripetto alle Università stesse. In qualche caso gli enti sono emanazioni di governi stranieri, i cui criteri ion coincidono con i nostri; tutto questo è comunue irrilevante di fronte al riconoscimento di valore ttribuito ai titoli rilasciati da tali Agenzie.

La situazione, nel momento in cui scrivo, è che l'art. 15 è tuttora in vigore ma la sua applicazione slitta di n anno, con le pre-iscrizioni per il 2007-08. Queto lascia tempo per definire meglio la politica italia-a in fatto di pluralità delle lingue straniere insegna
3, ma l'esigenza di qualità e la lotta contro l'ineffienza non saranno eludibili.

Gli esiti di un Forum

Nel dicembre 2005 la collega Linda Rossi Holden, dell'ANILS di Reggio Emilia, ha moderato un Forum sulle lingue straniere nella scuola italiana, promosso da un quotidiano nazionale. Tra le affermazioni ricorrenti, molte facevano ahimé riferimento alla scarsa preparazione di tanti insegnanti, soprattutto per quanto riguarda la pronuncia, e a motivo di ciò propugnavano l'assunzione massiccia di docenti di madrelingua - come se bastasse essere un parlante nativo per insegnare bene la propria lingua: ma questo è un altro discorso, torniamo alle percezioni del pubblico. Molti colleghi hanno contrapposto le difficoltà derivanti dalla scarsa motivazione degli studenti e dal disinteresse delle famiglie, con ciò di fatto avallando l'idea che a scuola le lingue si insegnano ma non si imparano. Vari interventi riferivano di esperienze di italiani emigrati per disparati motivi - con situazioni del tutto particolari e individuali ma con qualche spunto interessante a proposito dell'italiano all'estero.

Malgrado gli sforzi della moderatrice di collocare il tutto in un quadro europeo autenticamente comunitario, pochi hanno recepito questa dimensione, che la nostra coscienza nazionale tende tuttora a ignorare, quasi che votassimo ancora per un solo Parlamento, avessimo un solo Governo, ecc.: evidentemente un quarto di secolo non è bastato. Tutto negativo, dunque?

Un dato concorde, richiamato da chi si trova all'estero e ripreso da quasi tutti gli intervenuti, è il ruolo dei media negli altri Paesi, in cui i film sono sottotitolati e non doppiati, le interviste dei telegiornali e giornali radio sono nella lingua originale, e via esemplificando. Da noi, non appena cominciamo a sentire che cosa dice un intervistato straniero, subito si sovrappone la voce del giornalista o dell'interprete, e il parlato originale diventa un rumore di fondo, trattato alla stregua di un disturbo.

Chiedere che ciò che succede all'estero avvenga anche da noi appare oggi utopistico: troppe abitudini radicate, troppi investimenti sul doppiaggio, per pensare a un cambiamento repentino. Ma è una strada da seguire e quindi i primi passi si devono fare subito. Basterà poco perché la disattenzione e la pigrizia ricevano una scossa e la presenza di una pluralità di lingue emerga nella coscienza quotidiana dei nostri allievi. Nel momento in cui studiare le lingue straniere non è più sentito come un dovere ma come una necessità concreta, la percezione degli obiettivi e la motivazione corrispondente cambieranno. L'ANILS intende attivarsi anche per questo e battere il ferro finché è caldo.

TESTUALITÀ E GRAMMATICA

Because Writing Matters

THE IMPORTANCE

IN ALL SUBJECTS

OF WRITING

TO LEARNING

Lennart Björk

Comitato Scientifico Internazionale

What are the results of writing research today and what do we currently know about exemplary teaching practices in writing? The American National Writing Project's recent publication, Because Writing Matters, is probably the most easily accessible and readerfriendly book to offer clear and up-to-date answers. In addition, by describing and analysing research-based teaching strategies.

it argues forcefully and persuasively for the importance of writing to learning in all subjects. It also demonstrates that the intricate con-

nection between writing and reading abilities makes writing skills crucial for all members of our information-driven contemporary societies.

The book is the result of The American National Writing Project having asked Carl Nagin, an award-winning journalist and teacher of writing at Harvard University and the New England Conservatory of Music, to survey current theories and successful writing practice. Having conducted his own research and interviewed teachers, school principals, district superintendents and education researchers, Nagin has written a concise report in six brief chapters (138 pages generously spaced, including footnotes and bibliography) on how American educationalists have developed research-based strategies into successful class-room practice and

school programs over the past three decades.

Why, some SeLM readers may wonder, should teachers of foreign languages in Italy be interested in a book whose primary focus is on mother-tongue writing in English in the U.S.? There are many reasons. First, to repeat, writing is important for learning in all subjects-i.e. across the curriculum.

> Secondly, although there are L1 and L2 writer differences,1 the principles of mother-tongue foreign-language learning are quite similar. Thirdly, the book also deals specifically with

school programs for students who do not have English as their native language and with educational problems of students in multi-ethnic communities, a situation which is becoming more and more common in European societies. In addition, and although European writing researchers and teachers have done significant work, in the past decade especially, there is little doubt that American writing pedagogy has led the way over the past 30 years, and this book synthesises this development.2

As the title indicates, Because Writing Matters, Carl Nagin is not just mapping the road taken by American writing pedagogy. He has an overriding line of argument: since writing is crucial to learning and to socialization in an increasingly written-language dependent society, all of us in education-teachers as well as educa-

tion administrators-need to be familiar with the best researchbased strategies in order to help students improve their writing skills. It is precisely broad dissemination that remains the key challenge: successful research-based teaching strategies have already been identified and implemented in some classrooms, but there are far too many school districts, principals and teachers—in the U.S. as in Europe-who have not yet embraced such strategies. Consequently, Because Writing Matters addresses this problem and states its three-fold purpose as follows (in abbreviated form):

- To make the case that writing is a complex activity; more than just a skill or talent, it is a means of inquiry and expression for learning in all grades and disciplines
- 2. To examine current trends, best practices, research, and issues in the teaching of writing ...
- 3. To offer practical solutions and models...

CHAPTER ONE

"Improving Student Writing: Challenges and Expectations," explores the complex nature of writing and the many-faceted expectations of writing skills that students will meet in higher education and in society generally. The chapter reminds us of some well-known insights into the nature of writing from the so-called "process-oriented teaching of writing" of the past decades: writing is a process with certain identifiable steps, but writing is also recursive; i.e. writers do not take these steps in any linear or chronological order but go back and forth between planning, reflection, drafting and revision. In addition, and this is important in view of some laissezfaire extreme versions of processwriting pedagogy, the book emphasises that to teach writing well 'involves multiple teaching strategies that address both process and product, both form and content" (16).

Two kinds of challenges for schools are identified: first, what students need in order to improve heir writing; secondly, how teachers and administrators should 'support and sustain effective writing instruction" (12). While students have different instructional needs, some generalisations can still be made. Students need, or instance.

to write more in all subjects to get different kinds of writing assignments—with different audiences, different text types, different genres.

for a school to be able to offer vriting instruction of this kind, here must be co-ordination of eachers' assumptions about how hey define writing proficiency. In other words, teachers need to be ware of what criteria should be pplied. As the renowned writing esearchers and teachers Charles looper and Lee Odell put it in heir Evaluating Writing:

We can no longer approach all writing with one set of criteria, assuming that one size fits all. It may be that, ultimately, we value some general qualities, such as 'organization' or 'quality of ideas.' But we now know that the strategies that make good organization in a personal experience narrative may differ from the strategies that make a good report of information or a good persuasive letter. And we need to help students understand what those differences are, both by the way we teach and the way we evaluate their writing. (quoted, 15)

CHAPTER TWO

"Learning to Write," outlines the major shift in writing pedagogy from the traditional product-centered skills teaching which was "rooted in a nineteenth-century model of language development" (20) to the process-oriented teaching of writing which has emerged since the 1970s. As mentioned above, state-of-the-art teaching pedagogy now takes into account both process and product. Even more importantly, and

in line with current research, the chapter - and the book as a whole strongly empha-

sise that writing can develop "higher-order thinking skills: analyzing, synthesizing, evaluating, and interpreting" (22). According to George Hillocks, Jr, a leading writing researcher for the past 20 years, what this means for writing instruction in general is that "writing should be a form of *inquiry*" (my italics, 23).³

Among such inquiry strategies we

find, for instance, "collecting and evaluating evidence, comparing and contrasting cases to infer similarities and differences, explaining how evidence supports or does not support a claim, creating a hypothetical example to clarify an idea, and imagining a situation from a perspective other than one's own . . ." (23). Students need help to practise inquiry strategies, for frequent complaints about student writing-known to most of us-include "the use of a 'chain of unsupported claims'; unclear support for an assertionthat is, something is true because it's my opinion and I believe it strongly" (23). To avoid such defects, the book reminds us, students need to study models of writing and also to be offered "scaffolding," i.e. "an explicit framework or sequence of steps" (24), which helps them understand organisational structures and the use of inquiry strategies. The chapter lists a number of such strategies (24) and gives a useful "Glossary of Writing-as-Process Strategies" for key terms in writ-

ing pedagogy, for instance audience, writing processes, prewriting, drafting, revision, peer response, sen-

tence combining, and writing portfolio.

There is also an important emphasis on the fact that writing is not only a cognitive activity but also "a social and cultural act" (28). This insight, brought into the forefront of writing pedagogy by the so-called "social turn" in writing instruction, draws attention to the

See, for instance, Ken Hyland, Second Language Writing.

WRITING SHOULD

BE A FORM

OF INQUIRY

tal Research on Written Communication (1986). See also his Teaching Writing as Reflective Practice (1995) and The Testing Trap (2002).

For European publications, see Gert Rijlaarsdam et al. eds. Effective Teaching and Learning of Writing and Theories, Models and Methodology in Writing Research.
 Few studies of writing instruction have been as influential as Hillocks's monumen-

ESTUALITÀ E GRAMMATICA

often strong clash between a student's home culture and his/her school culture. Since all students need help to be socialized into the dominant culture, including the language of power in that culture, i.e. the standard language, the challenge for teachers is to support and respect the home culture at the same time as they encourage students to move into the wider culture.

This point is further developed in an important section called "Integrating Content, Process and Skills." One of the dangers in the "social turn" movement has perhaps been to accept sub-standard language in students' writing, a danger shared with teaching that makes a choice between either skills-based or process-oriented teaching of writing. The result is the phenomenon called "underteaching" (37), i.e. teaching that does not include both the basics of the standard language and critical thinking skills. The losers or victims of such underteaching are minority students and/or students with non-academic homes. As Lisa Delpit argues in Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom:

> Let there be no doubt: a 'skilled' minority person who is not also capable of critical analysis becomes the trainable, low-level functionary of the dominant society, simply the grease that keeps the institutions which orchestrate his or her oppression running smoothly. On the other hand, a critical thinker who lacks the 'skills' demanded by employers and institutions of higher learning can aspire to financial and social status only within the disenfranchised underworld (quoted, 38).

Another section in this significant chapter deals with the readingwriting connection and refers to the results of a review of fifty years of studies of relationships between reading and writing. Not surprisingly, some of the conclusions of this review are that

> Better writers tend to be better readers (of their own as well as of other reading material). Better writers tend to read more than poorer writers. Better readers tend to produce more syntactically mature writing than poorer readers (31).

CHAPTER 3

"Writing to Learn" offers an overview of the most effective teaching practices and strategies identified in research. One oftencited study, the 1998 National Assessment of Educational Progress (NAEP), published by the U.S. Department of Education, shows that the best results were achieved

- Student practices involved (a) regular planning and (b) multiple drafts
- Teacher practices involved (a) teacher-student discussions of student writing and (b) portfolios (collections of student writings over a longer period)

The same study also found that using "'the cluster of writing techniques known collectively as 'writing process' is associated with higher average writing proficiency among students" (45).

Another study, in 2000, undertaken by the well-known Educational Testing Service and the National Writing Project, focused on the most significant features of effective writing assignments. These features include the use and balance of, for instance,

· Content and Scope. "An effective writing assignment does more than ask students to write about what they have read or experienced. It engages students in a series of cognitive processes, such as reflection, analysis, and synthesis..." (47).

AN EFFECTIVE WRITING ASSIGNMENT **ENGAGES STUDENTS IN A SERIES** OF COGNITIVE **PROCESSES**

- Organization and Development. "Two common deficiencies of writing assignments are weak guidelines for structuring ideas and lack of appropriate scaffolding" (48). Related to this pair of elements is the finding that too much, or too little, choice lessens students' engagement.
- Audience and communication. A "real" audience (not just the teacher) and the choice of a subject the student knows something about characterise effective writing assignments.

Another study, a 2002 report by the Academy for Educational Development (AED), highlights writing to learn across the curriculum, i.e. the use of writing in all subject areas. A much celebrated case study in biology, for instance, showed that writing supports retention of knowledge (52-54). Students who had got the opportunity to engage in "expressive writing" (informal, subjective writing) about biology remembered more of the subject



than the control group did a few months later.

However useful, expressive writing is not sufficient. As Hillocks maintains in Teaching Writing as Reflective Practice (1995), students need to develop the basic inquiry strategies that are used in nost disciplines to develop their critical literacy. Such strategies are, for instance, "examining assumptions and prior knowledge. posing questions, making inferences and interpreting, establishng working hypotheses and testng interpretations, and finally, magining . . . the foundation for original discovery and insight" (55, my italics). To use the strategy of "imagining" does not have to be all that exotic an exercise. For nstance, teachers can stimulate student imagination by engaging hem in different kinds of role playing: "for developing an argunent from different perspectives,

or inventing a character and improvising action n various situations, for assuming the point of view of a literary character, and so on" (55).

TEACHERS CAN STIMULATE STUDENT IMAGINATION BY ENGAGING THEM IN DIFFERENT KINDS OF ROLE PLAYING

CHAPTER FOUR

Professional Development," Iraws attention to the conclusion n a 1996 report by the National Commission on Teaching and America's Future, that "teacher expertise is the most significant actor in student success" (59, my talics). In fact, the report "cites tudies showing that teacher qualfications account for 40 percent of the difference in overall student performance and that teacher quality is more powerful than a

student's socioeconomic background in student learning" (59). To achieve improvement in school-wide teaching of writing is only possible, however, if there are substantial professional development opportunities for teachers, for it takes time for teacher practice to change. Lasting change requires continuous support over a one-to-three year-period; i.e. the occasional lecture visit by a renowned educationalist is not enough. Invited specialists can be important, of course, but they are no substitute for the National Writing Project's key model of "teachers-teaching-teachers" which successful teachers demonstrate effective practice to colleagues so that hands-on testing is possible.

CHAPTER FIVE

"Standards and Assessments for

Writing," calls for both broad and specific aims and standards for testing writing ability: that is, since students should write in a variety of genres and for different purposes, overall assessment should include a variety of cri-

teria so that each sample of writing in a student's portfolio over a semester/year receives specific and fair evaluation. For this to happen, of course, the teaching must make sure that the different characteristic features of genres and communication purposes (text types) have been explained and taught so that there is alignment or co-ordination between teaching and assessment criteria. To clarify such necessary linkage, teachers can use *rubrics*, an increasingly used term for assess-

ment charts with focused criteria for specific writing assignments.

CHAPTER 6

finally, "What Administrators Can Do to Create Effective Writing Programs," discusses how administrators can provide vision and leadership to help teachers and students. Nagin emphasises research showing that "top-down directives" do not work in the long term; co-operation between teachers and administrators is central for lasting change which

"evolves over time from shared commitment and understanding. Also required is a cadre of committed teachers with classroom experience in teaching writing who can share their knowledge of effective strategies. Finding experienced teachers who volunteer for the task, who write themselves, and who know the research in teaching writing is crucial to success" (94).

This particular requirement is no small order for a school or individual teacher who is interested in improving the quality of teaching writing. It also underlines a point made in an earlier chapter that lasting change entails a sustained effort over a long period.

Because Writing Matters offers a brief yet comprehensive account of the broad variety of research-based teaching strategies that have emerged in the past three decades—i.e. since the early days of process-oriented writing pedagogy and the creation of the National Writing Project. Not only does it review the various research questions and themes, but each chapter also offers specific case



TESTUALITÀ E GRAMMATICA

studies which exemplify how individual teachers, researchers and whole schools have met the various challenges facing those engaged in building effective writing programs. These case studies illustrate the interdependence, indeed inseparability, of theory and practice.

The book's final case study offers an encouraging story from a potentially problematic school, Manhattan's International High School, in New York City. Its students are recent immigrants with less than four years in the country and most of the students come from poor families (eighty percent of the students, for instance, are entitled to free or reduced lunch).

With administrative support, teachers have managed to use innovative writing-across-the-curriculum programs with remarkable success. Most students manage to graduate and pass the state's competency tests. In a traditional New York school most of these students, a researcher as-

serts, "would drop out before 12th grade" (101).

From this last example we can also make a more farreaching claim for writing in educa-

tion, namely its *democratic* potential. As teachers within the National Writing Program have as-

serted for decades—and as their European colleagues have testified as well—writing is essential in helping students to benefit from educational opportunities and develop their critical literacy in order to become socialised and exercise their democratic rights. Because Writing Matters offers per-

spectives on helping students improve their ability to decode and produce written communication to obtain full membership of our societies, which are

becoming increasingly dependant on written-language—in electronic as well as printed forms.

A FAR-REACHING CLAIM FOR WRITING IN EDUCATION, NAMELY ITS DEMOCRATIC POTENTIAL

Bibliography -

Academy for Educational Development (2002), National Writing Project Evaluation, NWP Classrooms: Strategies, Assignments and Student Work, Year Two Results, Academy for Educational Development, New York.

- * BJORK, LENNART, and GERD BRAUER, LOTTE RIENECKER, PETER STRAY JORGENSEN, eds. (2003), Teaching Academic Writing in European Higher Education, Kluwer Academic Publishers; Dordrecht, The Netherlands.
- * BJORK, LENNART and CHRISTINE RÄISÄNEN (2003 3rd ed.), Academic Writing, Studentlitteratur, Lund, Sweden.
- Björk, Lennart and Ingegerd Blomstrand, Luisa Marci Corona (forthcoming), Thinking and Writing Processes in English, Nicodemo Maggiulli Editore, Firenze.
- * COOPER, CHARLES, R. and ODELL, L. eds. (1999). Evaluating Writing: The Role of Teachers' Knowledge About Text, Learning, and Culture, NCTE, Urbana, Ill.
- * DELPIT, LISA (1995). Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom, New Press, New York.
- * HILLOCKS, GEORGE, JR. (1986), Research on Written Composition, NCRE/ERIC, Urbana,
- * HILLOCKS, GEORGE, Jr. (1995), Teaching Writing as Reflective Practice, Teachers College Press, New York.
- * HILLOCKS, GEORGE, JR. (2002), The Testing Trap, Teachers College Press, New York.
- * HYLAND, KEN. (2003), Second Language Writing, Cambridge U.P. Cambridge, National Writing Project and Carl NAGIN (2003), Because Writing Matters, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- * RIJLAARSDAM, GERT and HUUB VAN DEN BERG, MICHEL COUZIJN eds. (1996a), Effective Teaching and Learning of Writing and Theories, Amsterdam U P, Amsterdam.
- RIILAARSDAM, GERT and HUUB VAN DEN BERG, MICHEL COUZIIN, eds. (1996b). Models and Methodology in Writing Research Amsterdam U.P. Amsterdam.



Pour une grammaire du sens, ou: une approche notionnelle-fonctionnelle de la grammaire

Raymond Gevaert

Maître de conférences à l'université de Leuven Président de la CEO de la FIPF

Où il ne sera pas question d'une «grammaire communicative» mais d'une approche communicative de la grammaire.

L'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères signifie tout le contraire d'une réduction (encore moins d'une «élimination») de l'enseignement de la grammaire, mais nécessite de reconsidérer les procédures de découverte et d'apprentissage de cette grammaire, tout en tenant compte de l'acquis de la langue maternelle.

1. L'ÉLÈVE APPREND UNE LANGUE ÉTRANGÈRE À PARTIR DE SA LANGUE MATERNELLE.

Vouloir apprendre une langue étrangère à un élève sans tenir compte du préacquis de la langue maternelle, ce serait faire preuve d'une méconnaissance de la réalité et des processus d'apprentissage. Ce l'est assurément si on veut aider cet apprenant réflexion développer une grammaticale sur cette langue étrangère, à se construire une représentation grammaticale et une gramintériorisée (c'est-à-dire développer une capacité à produire un nombre X de phrases reconnaissables) de cette langue étrangère. Mais en plus de ce « préacquis », la manière, les procédures d'apprentissage selon lesquelles l'apprenant a été amené à se constituer une représentation grammaticale et une grammaire intériorisée de sa langue maternelle, joueront un rôle tout aussi important. La «connaissance» et une maîtrise adéquate de la grammaire d'une langue étrangère ne relève donc pas seulement des connaissances déclaratives, mais aussi, et surtout, des connaissances procédurales.

Nous rejoignons ici Rémy Porquier quand il établit que l'élève apprend une langue étrangère à partir de sa langue maternelle, et quand il définit la langue maternelle comme le «socle langagier» de référence. Selon Porquier, «cette fonction primordiale de la langue maternelle permet que s'opèrent des recatégorisations, des différenciations, des correspondances entre deux systèmes langagiers, l'un déjà maîtrisé, l'autre en cours de développement; (..) l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut que prendre appui sur la compétence langagière et sur l'expérience du langage acquise dans et par la langue maternelle». (POR-QUIER, R., 1991, Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé dans Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle, Barcelone, p. 12).

Ceci sous-entend donc aussi de mettre en lumière, par une approche contrastive, là où cela semble nécessaire et fonctionnel. les différences de principes régissant les deux langues. L'élève doit non seulement connaître ces divergences, mais il doit aussi, lorsqu'il utilise la langue étrangère en situation de communication, arriver à contrôler et à réprimer des habitudes langagières propres au fonctionnement de sa langue maternelle. « L'intuition linguistique fait souvent défaut aux apprenants pour la raison que certains éléments grammaticaux de la langue étrangère ne correspondent pas à ceux qu'ils utilisent dans leur langue maternelle». (-, 2001, Point de vue concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues modernes dans les programmes de Belgique, l'enseignement enBruxelles, VVKSO, p. 20)

Ce qui est donc essentiellement en jeu, c'est la manière dont l'apprenant sera amené à découvrir la langue

SERA AMENE A DECOUVRIR LA LANGUE ÉTRANGÈRE

L'APPRENANT

étrangère et sa grammaire, à réfléchir sur le fonctionnement de cette grammaire, sur les procédures qu'il aura appris à maîtriser, sur la façon dont il se sera constitué une représentation et une théorie grammaticales de la langue étrangère.



TESTUALITÀ E GRAMMATICA

« (Les apprenants) ne sont aptes à intégrer les structures grammaticales et les règles d'emploi correspondantes que

- s'ils sont confrontés fréquemment à des emplois authentiques et adéquats de ces structures dans des contextes communicatifs reconnaissables,
- s'ils ont, d'emblée et de façon fréquente, la possibilité de s'entraîner à l'emploi de cesstructures dans des contextes analogues à ceux où ils les ont découvertes.
- si leurs capacités langagières, leur développement cognitif et leur niveau d'abstraction ont atteint le stade requis».
 - (-, 2001, Point de vue concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues modernes dans les programmes de l'enseignement en Belgique, Bruxelles, VVKSO, p. 20)

2. LE LANGAGE EST UN ACTE: C'EST UNE FAÇON D'UTILISER LA LANGUE, UN MOYEN D'AGIR SUR LE MONDE ET SUR AUTRUI.

«Le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. II sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un, etc. Toutes ces opérations sont des actes de paroles. Pour les effectuer, le locuteur a recours au langage, mais, ce faisant, il s'agit moins pour lui de parler ou d'écrire que de réaliser un acte précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission, etc.) en parlant ou en écrivant,. (COS-TE, D., 1976. Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Paris, Hatier, p.18)

Le langage n'est donc pas un code neutre car il n'existe pas indépendamment d'un émetteur et d'un récepteur. Sa maîtrise ne s'acquiert pas non plus dans l'abstraction, mais dans des situations d'utilisation de la langue, dans des situations, chargées de sens, dans des situations de «communication» où le locuteur veut s'exprimer et se faire comprendre le plus correctement possible. Ce que l'apprenant doit donc acquérir et développer, c'est une compétence de communication, et le rôle de la grammaire dans cet apprentissage de la compétence de communication dans cette langue étrangère, c'est de soutenir, de sous-tendre le processus d'apprentissage. C'est dire toute son importance.

La grammaire remplit donc une fonction «ancillaire», c'est-à-dire qu'elle doit être au service de la communication, elle est avant tout un auxiliaire pour la communication et sa maîtrise doit être conçue en termes de progression de savoirfaire. Il importe de fixer d'abord un objectif en matière de compétence

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DOIT DONC SE FAIRE EN FONCTION DE LA CORRECTION COMMUNICATIVE

communicative et de définir ensuite, en fonction de cet objectif, de quels éléments grammaticaux on a besoin. L'enseignement-apprentissage de la grammaire doit donc se faire en fonction de la correction communicative à l'intérieur de situations langagières fréquentes et dans le but de remédier, de corriger et d'éviter des erreurs troublant la communication.

3. LA CORRECTION COMMUNICATIVE AU SENS LARGE

La notion de «correction communicative» dépasse, et de loin, le simple fait morpho-syntaxique, sans pour autant réduire l'importance de ce dernier. Mais il s'agit aussi de

- respecter les conventions socioculturelles (par exemple: les rituels d'ouverture et de clôture de conversations, l'emploi adéquat du «tu» et du «vous», les conventions dans la correspondance formelle, etc.),
- l'emploi approprié du lexique et des actes de langage,
- la maîtrise d'une prononciation correcte et la pose correcte de l'intonation.
- l'usage adéquat des stratégies de lecture, d'écoute et d'écriture,
- savoir faire un usage correct et pertinent des stratégies de communication et des stratégies compensatoires,
- l'emploi des «articulateurs» appropriés.

4. UNE GRAMMAIRE EN SITUATION

4.1 La grammaire n'existe pas dans l'abstraction: son apprentissage ne peut donc être ancré dans l'abstraction de la règle et doit servir à construire du sens.

Pour ce faire, on abordera la grammaire comme une grammaire en situation, présente au sein d'interactions, et les élèves seront confrontés le plus possible à des faits de grammaire dans des situations langagières pertinentes pour des jeunes de cet âge et accessibles à leur niveau de maîtrise. Dans ces situations, ils seront amenés à identifier les fonctions grammaticales dans leur contexte, dans:

- des (mini-)conversations,
- des documents écrits et oraux authentiques ou plausibles (fabriqués d'après un document authentique que l'on imite le mieux possible),
- des échanges de messages sur des forums Internet.
- des BD,
- textes littéraires (prose, poésie, chansons),
- textes publicitaires,
- documents touristiques, recettes de cuisine,
- modes d'emploi,
- petites annonces,
- pages de calendrier,
- lettres privées et administratives,
- etc.

Une des conséquences de cette approche de la grammaire en situation est que, par la façon de traiter les documents et les situations d'utilisation de la langue (qu'il s'agisse d'activités de découverte ou, dans un stade ultérieur de situation d'exercices, de production), on travaille, directement ou indirecte-

ment, à l'acquisition et à la maîtrise de stratégies de lecture, d'écoute, de production orale et écrite et d'apprentissages. En effet, on peut, par exemple, avoir recours,

- en compréhension écrite,
- à des activités de lecture balayage (recherche d'informations précises),
- à des opérations de lecture intensive sur des textes courts attachée à la précision et au détail;
- en compréhension orale,
- à des activités de sélection d'indices.
- à des activités d'identification,
 à des opérations de reformulation (où l'on doit analyser et synthétiser les éléments d'un message);
- en productions écrite et orale,
- à la reproduction, indispensable pour la perception et l'accès au sens,
- à la créativité linguistique dans les combinaisons d'énoncés et dans les productions d'énoncés partir du connu,
- à l'improvisation, où les élèves devront réagir à des situations inattendues,
- à la prise de parole et d'écriture,
- à la mémorisation par des activités de production.

4.2 La pédagogie de la découverte

Le professeur peut donc induire la grammaire à partir d'exemples judicieux, plausibles, riches de sens et empruntés à des situations de communication (écrites ou orales). Faire découvrir des faits de grammaire dans de telles conditions permet de faire réfléchir l'élève sur les situations d'emploi auxquelles le profes-

FAIRE DÉCOUVRIR DES FAITS DE GRAMMAIRE PERMET DE FAIRE RÉFLÉCHIR L'ÉLÈVE SUR LES SITUATIONS D'EMPLOI

seur le confronte, avant que la «règle» (ou le «mécanisme») à découvrir ne soit conceptualisée et visualisée dans un cadre.

Sans vouloir nier le fait que dans certains cas, une approche déductive peut être appropriée, le recours à l'induction qu'on appelle aussi «la pédagogie de la découverte», cadre mieux dans une approche cognitiviste de la grammaire et permet de

- stimuler la réflexion grammaticale.
- développer l'autonomie de l'élève,
- travailler sur les savoir-faire,
- dépasser la simple mémorisation et les applications mécaniques,
- arriver à la conceptualisation mieux sous-tendre les transferts,
- travailler sur la mémoire à long terme et les connaissances procédurales.

Un élève qui a «découvert» la règle, la retiendra beaucoup mieux. Partir systématiquement

TESTUALITÀ E GRAMMATICA

de la règle pour passer après aux exercices, c'est aussi rater une occasion de situation de communication réaliste (la situation de classe doit, elle aussi, être une situation d'interaction) et c'est réduire l'apprentissage de la réflexion: apprendre à réfléchir et faire réfléchir un élève sur les étapes parcourues, c'est aussi «apprendre à apprendre».

De plus, faire découvrir le fonctionnement de la grammaire d'une langue étrangère, c'est aussi offrir la possibilité au professeur de mieux marquer les similitudes. mais surtout les différences avec la grammaire de la langue maternelle. Car on ne peut oublier que notre élève se construit une représentation de la grammaire (= du fonctionnement) du français avec, à l'arrière-plan, leur représentation, plus ou moins consciente, du fonctionnement de la grammaire de leur langue maternelle.

On peut donc proposer la démarche suivante:

Commencer systématiquement par une phase de découverte. d'observation (= lire / écouter) des faits grammaticaux, en contexte, à l'aide des consignes du professeur pour

faire découvrir comment ces «faits» fonctionnent (= phase de conceptualisation.)

S'il s'agit de la reprise d'un fait déjà observé, partir d'une remise en mémoire, d'une réactivation. Cela sous-entend qu'il n'est pas nécessaire que la première présentation d'un fait grammatical soit d'emblée exhaustive: on peut se limiter aux cas les plus fréquents, aux emplois de base de l'élément traité, pour, plus tard, reprendre ces emplois de base (= remise en mémoire) avant d'aborder des

emplois plus complexes. C'est cette approche concentrique que Dominique Abry appelle la «pédagogie de l'escargot» en faisant allusion à la spirale de la coquille de l'escargot. C'est cet-

te même approche que suggère Micheline Pendanx: «On sait qu'une forme n'est acquise que par restructuration progressive de l'apprentis-

sage, et qu'il convient d'y revenir de manière cyclique. (..) D'où, une fois encore, l'intérêt de pratiques grammaticales orientées par le sens». (PEN-DANX, M., 1998, Les activités d'apprentissage en classe de langue, Paris, Hachette, Coll. «Autoformation», p. 136)

- 2 Ensuite formuler la «règle» découverte et la visualiser dans un cadre.
- 5 La troisième phase sera celle de l'intégration et de la fixation grâce à un (large) éventail d'exercices:
- exercices de manipulation morphologique (p.ex.: des exercices structuraux mais de préférence contextualisés et présentant une unité thématique! Cf. infra)
- exercices notionnels-fonctionnels,
- exercices contextualisés
- exercices «authentiques»,
- des exercices «communicatifs»,
- exercices «ouverts» demandant une production.

Remarque: Usage critique des exercices structuraux

«Un exercice structural a pour principe «la réitération d'une même structure par la pratique de phrases ou de séquences phrastiques par ailleurs différentes les unes des autres. L'hypothèse didactique est que cette réitération guidée de la même structure sous des apparences langagières différentes, en favorise l'acquisition par l'apprenant, et celui-ci pourra produire ensuite, à partir

> d'autres d'elle. phrases ou discours par généralisation.» (BESSE, H., PORQUIER. R., 1984, Grammaire et didactique des langues,

Paris, Hatier, p. 126).

UNE FORME N'EST

ACQUISE QUE PAR

PROGRESSIVE DE

L'APPRENTISSAGE

RESTRUCTURATION

Quelques points de critique:

- Les exercices structuraux sont axés trop exclusivement sur les contraintes formelles et portent rarement sur les contraintes sémantiques.
- Les exercices structuraux sont rarement contextualisés et ne présentent presque jamais d'unité thématique.
- Les exercices structuraux visent trop la répétition mécanique de certaines structures et stimulent trop peu la réflexion grammaticale.
- Les exercices structuraux sont de type fermé et ne permettent que très difficilement de passer à la communication.
- Les exercices structuraux sont trop axés sur la connaissance des règles grammaticales et trop peu sur l'acquisition d'une compétence communicative.

Mais ces exercices peuvent avoir leur utilité

- à condition qu'on n'en abuse pas,
- de les contextualiser et de les «situationnaliser».»

(d'après DESMET P., GEVAERT R., 1997, «La grammaire? Pour quoi faire?» ou de la grammaire du sens au sens de la grammaire, Leuven, ALO, p.25-29)

- 4 Une 4º phase peut s'avérer nécessaire: la réflexion sur le chemin accompli: «Par quoi avonsnous commencé? Qu'avonsnous regardé/ observé? Et ensuite, qu'avons-nous fait? Comment avons-nous formulé la règle? Tu pourrais donner un exemple? Etc.» Cette reprise des étapes peut aider l'élève à mieux mémoriser la règle et les situations d'emploi.
- 5 En guise de synthèse Enseigner la grammaire, c'est donner du sens aux formes.

Nécessité d'une grammaire contextualisée, d'une exposition

à la langue, d'une observation, d'un repérage des formes, des structures dans des contextes communicatifs riches de sens et fonctionnels.

Nécessité de recours régulier à

l'induction (= mise en évidence du fait grammatical).

Nécessité d'une phase de conceptualisation (= formulation de la règle).

Visualisation sous la forme d'un tableau, d'un cadre ou d'un schéma.

Acquérir le «réflexe fonctionnel»: «Donner du sens aux formes oblige à enrichir les démarches de travail. On ne peut se contenter de partir des sens (les situations de communication, les textes de documents...) pour aller vers les formes et travailler celles-ci dans des exercices appropriés: il faut également faire le chemin inverse,

> autrement dit replacer les formes dans des contextes, et faire comprendre que cet apprentissage est au service de la

communication. On peut ainsi se demander à quoi sert la forme sur la quelle on désire faire travailler les apprenants (...): c'est le principe de démarche fonctionnelle». (PENDANX, M., o.c., p. 137).

DONNER DU SENS AUX FORMES OBLIGE A ENRICHIR LES DÉMARCHES DE TRAVAIL

La grammaire scolaire «traditionnelle»	La grammaire dans une approche communicative
° approche morpho-syntaxique	° approche morpho-sémantique et sémantico-pragmatique
° axée sur des contraintes formelles	° axée sur les contraintes sémantiques et socio- culturelles
° approche qui va des formes au sens (sémasiologique)	° approche qui va du sens à la forme (onomasiologique)
° ne dépasse pas le niveau de la phrase ° avant tout l'écrit mais un écrit standardisé,	° communication sous la forme de discours, d'interactions verbales ° à la fois l'écrit et l'oral
décontextualisé, sans variation ° centré sur les irrégularités et sur l'orthographe	 centré sur les besoins de l'apprenant (détecté à partir de cor- pus et d'établissements de fréquences de phénomènes gram- maticaux)
° avant tout la mémorisation et la reproduction répétitive	° Avant tout réflexion et formulation d'hypothèses (travail sur les stratégies de compréhension écrite, de compréhension ora- le, d'expression écrite et d'expression orale
° axée sur la connaissance	° axée sur la compétence de communication
° la grammaire = but en soi	° la grammaire = un outil
° exercices structuraux	° exercices de découverte
	° exercices contextualisés
	° exercices «authentiques» de CO et de CÉ
	 exercices de conceptualisation exercices «authentiques» d'EO et d'EÉ
	emploi limité d'exercices structuraux qui seront
	contextualisés

Il piacere di imparare, il piacere di insegnare

Paolo E. Balboni Università Ca' Foscari, Venezia

Il titolo che mi è stato proposto per questo contributo ad una riflessione glottodidattica basata sui problemi e le prospettive reali della scuola di oggi è indubbiamente provocatorio, quando tutti i docenti, unanimi, lamentano sia la demotivazione di moltissimi studenti per lo studio di lingue percepite come "inutili" (quindi tutte le lingue ad eccezione dell'inglese di base) sia il loro malessere sociale e professionale, accentuato dallo stato di precarietà istituzionale e culturale in cui da anni vive la scuola, dilaniata e sconquassata da riforme Brocca, Berlinguer, Moratti - riforme che potrebbero essere anche le migliori possibili, ma che non si concretizzano, che procedono per tentativi (che vanno compiuti dai docenti) ed errori (pagati dai docenti in prima persona), per annunci e dichiarazioni ai mass media cui non fanno seguito circolari e decreti applicativi...

La percezione del mondo della scuola è che non ci sia (più?) né il piacere di imparare né il piacere di insegnare. E a noi si chiede di cercare di trovare delle strade che possano, si spera, portare a ritrovare almeno in parte il piacere di imparare ed il piacere di insegnare...

1. IL PIACERE DI IMPARARE

Da anni (1994, 2002) lavoriamo ad un modello di motivazione basato su tre poli, che abbiamo gra-

ficamente rappresentato come un triangolo - visione che forse, come vedremo, deve evolversi. Iniziamo tuttavia con il modello base, che individua le tre cause che governano l'agire umano:

- a. il dovere, che regna sovrano nelle situazioni didattiche tradizionali: questa motivazione non porta all'acquisizione perché inserisce un filtro affettivo (vedi sotto), che fa restare nella memoria a medio termine le informazioni apprese: durante i test e i compiti in classe esse possono essere ancora reperibili ma dopo una stagione vengono perse. Si produce quindi apprendimento e non acquisizione, secondo le note categorie di Krashen:
- b. il bisogno: è una motivazione legata all'emisfero sinistro del cervello. quello razionale e consapevole; è una

motivazione che funziona, ma presenta due limiti:

- è necessario che il bisogno sia percepito: ciò è facile per il bisogno di imparare l'inglese, lingua franca della globalizzazione, ma lo è assai meno per lo studio delle altre lingue straniere, che vengono percepite come "imposte" dal sistema e come "inutili":
- funziona fino a quando lo studente decide che ha sod-

disfatto il suo bisogno - punto che si colloca di solito ben al di sotto del livello soglia percepito da noi educatori...

c. il piacere, motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro. ma che può coinvolgere anche l'emisfero sinistro divenendo in tal modo potentissima.

Da molti anni ripetiamo che solo il piacere è una motivazione piena. Ma non è detto che un piacere non possa derivare anche dalla soddisfazione di un bisogno: va però fatto percepire correttamente sia il bisogno sia il fatto che viene soddisfatto: ad esempio, far capire (che è diverso dal semplice "spiegare") che la correttezza grammaticale è un bisogno se non si vuole

> restare i minimi della comunicazione, e far percepire che si sta procedendo passo dopo pas-

so alla soddisfazione di quel bisogno; torneremo su questo tema in seguito.

Anche il dovere è negativo solo se viene percepito come un'imposizione, soprattutto un'imposizione gratuita, di cui non si comprende la logica. Ma il dovere, come nota Caon (2005) può evolversi in senso del dovere: lo studente preadolescente o adolescente non ha certo ancora elaborato questo concetto ma spesso l'ha interiorizzato in comportamenti quoti-

SOLO IL PIACERE È UNA MOTIVAZIONE PIENA



diani, quando ad esempio mette via i suoi oggetti in un ordine "impostogli" dalla madre e di cui non sente alcun bisogno – ma che accetta comunque perché compiendo il proprio dovere dà piacere alla mamma e quindi, indirettamente, dà piacere a se stesso. Un esempio: la grammatica, come l'ordine dei giocattoli, dei libri, dei CD e DVD, dei vestiti, vengono ritenuti non necessari da qualunque (pre)adolescente: non

può capire che l'ordine (mentale, nella grammatica; fisico nei giocattoli e nei vestiti) è un piacere in sé, soddisfa un bisogno elementare di reperibilità, di organizzazione: ma i vincoli relazionali, la fiducia nell'insegnante (se è una guida all'ordine delle idee, non il giudice del risultato ottenuto), il desiderio di dar piacere, di es-

sere a posto con la propria "coscienza" professionale di studente, sono tutti fattori che possono trasformare il dovere in senso del dovere: si accetta di fare qualcosa che ci è imposto perché il non farlo, il trasgredire, il disobbedire, il venir meno alle attese provoca un dis-piacere più alto che il fatto di dover eseguire alcuni compiti, alcune azioni.

1.1 Il dis-piacere nello studio di una lingua

Qualunque sia il tipo di intelligenza, di attitudine, ecc., dei nostri studenti c'è un tratto che li accomuna: il bisogno di autostima. Di conseguenza, tutta la glottodidattica umanistico-affettiva condanna una metodologia del docente o una impostazione del manuale che mettano a rischio l'autostima degli studenti.

Non si tratta di una semplice indicazione "buonista" e acriticamente affettiva, ma di un fenomeno biochimico noto con il nome di "filtro affettivo".

La nozione può essere spiegata con la metafora di un interruttore lungo un cavo elettrico: se l'interruttore raccorda le due sezioni del cavo l'elettricità fluisce, se invece l'interruttore è staccato si crea una frattura che impedisce il passaggio. Immaginiamo un filo che unisce i centri della comprensione e quelli dell'acquisizione: il filtro affettivo è come un interrut-

tore che può bloccare il flusso, per cui ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisi-

zione stabile e definitiva.

TUTTA LA

UMANISTICO-

CONDANNA UN

METTA A RISCHIO

DEGLI STUDENTI

METODO CHE

L'AUTOSTIMA

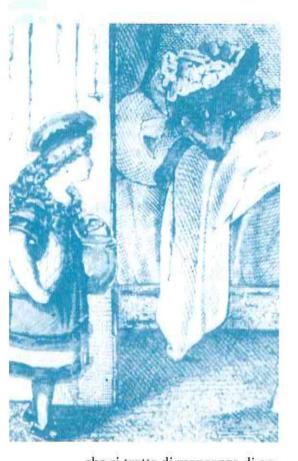
AFFETTIVA

GLOTTODIDATTICA

La metafora del filtro, utile per comprendere, non deve far credere che la nozione sia una mera creazione intuitiva: in realtà il "filtro affettivo" corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola "emotiva" che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione (Cardona 2001): il filtro affettivo è dunque un preciso meccanismo di autodifesa che viene inserito da

 stati di ansia: ad esempio, un dettato autocorretto non è ansiogeno, è solo una sfida con se stessi, mentre un dettato che poi viene corretto dall'insegnante è ansiogeno e quindi non serve a far *acquisire* lingua;

- attività che pongono a rischio l'immagine di sé che lo studente vuole offrire al resto della classe: ad esempio, chiedere a uno studente di fare l'analisi logica prima che egli si senta sicuro di riuscirci è inutile ai fini dell'acquisizione;
- attività che minano l'autostima: la procedura cloze, le tecniche di incastro, le classificazioni e così via, sono attività che pongono lo studente di fronte alla propria capacità di problem solving: se la sfida è eccessiva e l'allievo teme di soccombere, egli inserisce un'autodifesa, un filtro affettivo, e dunque non acquisisce: l'attività è una perdita di tempo;
- attività che provocano la sensazione di non essere in grado di
 apprendere: per evitare questo
 effetto, ad esempio, le attività
 vanno presentate, laddove possibile, con introduzioni del tipo
 "Questo in parte lo so già", e di
 fronte a compiti difficili c'è una
 pre-giustificazione all'eventuale fallimento: "Questa esercizio
 è abbastanza difficile, ma puoi
 farcela" e se non ce la fa, lo studente non percepisce un fallimento ma solo il fatto di una difficoltà per lui ancora eccessiva;
- l'errore visto come colpa, macchia, peccato da punire, cancro da estirpare, anziché come spia di una interlingua imperfetta, su cui lavorare insieme, docente e studenti. Chiedere a uno studente perché ha fatto quel dato errore, quali percorsi mentali l'hanno portato a conclusioni sbagliate, è utile: se si scopre



che si tratta di mancanza di applicazione e di attenzione, è ovvio che serve una sanzione negativa (ma a quel punto lo studente, "reo confesso", capisce come può evitare in futuro il dis-piacere dell'errore e della relativa sanzione), ma molto spesso si scopre una competenza sbagliata e il fatto di scoprirla insieme, essendo il centro dell'attenzione, gratifica lo studente, trasformando il dis-piacere nel piacere di essere curato. In altri casi infine lavorare insieme sull'errore può essere fonte di scoperte interessanti: lo studente che cerca di raccontare il modo in cui ha trascorso il weekend e dice I goed va corretto, ma se spiega che ha capito che il suono -d è la marca del passato in inglese questa sistematizzazione va enfatizzata positivamente, pur correggendo l'errore. Gli errori talvolta possono essere segni di logica: una bambina straniera ha ascoltato

nel Laboratorio di Italiano L2 la favola di Cappuccetto Rosso e nella scelta multipla che verificava la comprensione ha scelto. tra i vari animali cattivi, il serpente: richiesta di una spiegazione, ha raccontato di aver visto un documentario sui serpenti. che inghiottono anche un uovo o un coniglio senza masticarlo, e siccome Cappuccetto Rosso e la nonna alla fine escono integre dalla pancia dell'animale, lei ha scelto il serpente: la comprensione era sbagliata (ed evidentemente lupo non era stata presentata come parola chiave), ma la logica è eccellente: ha il dis-piacere di aver sbagliato, ma il piacere dei complimenti dell'insegnante per le sue inferenze.

Il piacere di insegnare è intimamente legato all'evitare il dis-piacere dello studente: insegnare in una classe ostile, psicologicamente indisponibile, rende molto più spiacevole la giornata lavorativa di un docente. (Per ulteriori approfondimenti sul tema del piacere nell'apprendimento delle lingue, si vedano Arnold 1999 e Caon 2005).

1.2 Il piacere di studiare una lingua

Dove può uno studente trovare il piacere nell'acquisizione linguistica? A parte il piacere egodinamico di realizzare un proprio progetto di vita e a quello di soddisfare un bisogno, che sono emozioni legate a strategie di lungo respiro, ci possono essere (se l'insegnante le sostiene in classe) anche emozioni piacevoli legate alla tattica quotidiana:

- il piacere di apprendere: è un piacere primario, che viene annullato dal fallimento; ciò significa che le attività devono essere di livello tale da essere fattibili (riprendiamo la nozione i+1

di Krashen) e che gli errori vanno considerati come naturali. non come peccati da punire, come abbiamo detto sopra. Ma per avere il piacere di apprendere è necessario essere consapevoli di aver appreso: non costa nulla, a fine lezione, fare un breve bilancio di "Quel che abbiamo imparato oggi"...

- il piacere della varietà: il proverbio dice che "il mondo è bello perché è vario", e vario devono essere anche il corso, il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere produzione linguistica; fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie piacere e dà noia: stacca la spina della motivazione; se il manuale in adozione è monotono entra la preziosa massima di Clifford Prator: "adattare, non adottare", cui aggiungiamo il consiglio di "integrare" continuamente il materiale didattico in modo da variarlo:
- implicito nel concetto di varietà c'è anche il piacere della novità, dell'imprevisto, dell'insolito, che Schumann (1999) pone come fattore importante nella valutazione dell'input (e quindi nella decisione di sforzarsi per acquisirlo) da parte di una mente, visto che la mente acquisisce ciò che decide di acquisire, non quello che viene presentato dal docente o dai materiali didattici;

LA MENTE ACQUISISCE CIÒ CHE DECIDE **DI ACQUISIRE**

il piacere della sfida: a tutti piace mettersi alla prova (Harter 1981); lo si può fare con i quiz televisivi, con l'enigmistica, ma anche con prove di lingua: clo-



ze, incastri, dettati possono essere piacevoli sfide con se stessi – ma solo se poi è lo stesso studente a valutare il risultato, ricorrendo all'insegnante solo dove non capisce un eventuale errore;

- il piacere del gioco, che non è quello dei giochi ma di uno stato d'animo giocoso, che concentra l'attenzione su quel che si fa in quel momento, sulle mosse, sui dadi, spostandolo dalla forma linguistica all'agonismo (Caon e Rutka, 2003);
- il piacere della sistematizzazione: capire come funziona il mondo, un meccanismo, un sistema di segnali, ecc., è un piacere molto forte e di natura formale, astratta, quindi tale da coinvolgere anche l'emisfero sinistro: far scoprire (almeno in parte) la grammatica anziché insegnarla con schemi già fatti è un modo per fornire questo piacere;
- il piacere di pensarsi autonomi per la propria vita futura, di poter interagire con stranieri, di poter andare all'estero nel mitico mondo dei ragazzi grandi (per quelli delle medie) o degli universitari (per i liceali): "se impari bene la lingua straniera, diventi grande" è un concetto che va reiterato non come soddisfazione di bisogno (che sono ovvi) ma come proiezioni di sé in un mondo che il (pre)adolescente brama, agogna, desidera fortissimamente;
- il piacere di aver fatto il proprio dovere, come abbiamo detto nel paragrafo precedente, va curato, gratificando chi l'ha fatto, combattendo la tendenza (pre)adolescenziale all'aurea mediocritas, spiegando la differenza tra lo studente "secchione" e lo studente serio.

Queste forme di dis-piaceri evitati e di piaceri procurati *allo studente* rende la vita molto più piacevole, umanamente e professionalmente, all'*insegnante*.

2. IL PIACERE DI INSEGNARE

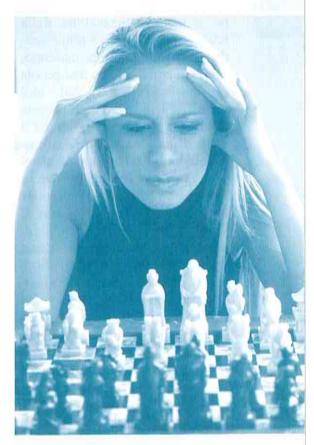
Applichiamo all'insegnante lo stesso modello di motivazione – che, essendo un *modello*, deve valere in ogni luogo e tempo. Gran parte degli insegnanti di lin-

Gran parte degli insegnanti di lingue ha scelto, alla fine del liceo, la Facoltà di Lingue perché voleva diventare insegnante di lingue. Non solo: gran parte degli insegnanti fa questa professione per un bisogno, che può essere di sostentamento ma che, insieme, è anche bisogno di autonomia economica e professionale. Il laureato in lingue, che aveva piacere e ha sentito il bisogno di insegnare, ha quindi una posizione di partenza favorevole, visibile nell'entusiasmo con cui si inizia la carriera - e nella delusione di chi, dopo una laurea linguistica e letteraria, deve andare a lavorare nella biglietteria delle Ferrovie dello Stato o in altri lavori non gratificanti sul piano intellettuale o umano.

Poi il piacere di insegnare scema e comincia a prevalere la necessità. Perché?

Per l'insegnante di inglese c'è la consapevolezza che, almeno per bisogno, i suoi studenti accettano le ore di lingua, anche se non come vorrebbe lui; per gli insegnanti di altre lingue c'è spesso il dispiacere di essere vissuti come un'inutile imposizione del sistema scolastico.

L'errore c'è in entrambi i casi e consiste nel credere che la sola motivazione degli studenti (da cui dipende in buona parte il piacevole vivere dell'insegnante nelle ore di lezione) sia solo quella



estrinseca, extrascolastica. Ma negli anni in cui l'insegnante ha in ostaggio i suoi studenti, se ricorda quello che abbiamo suggerito di evitare (punto 1.1) e di curare (punto 1.2) riesce ad indurre una motivazione intrinseca, legata al fatto che le ore di lingua – inglese, francese, tedesca, spagnola, russa – sono belle, sono desiderabili.

In altre parole, il piacere di insegnare si conquista ora per ora, a scuola, insegnando bene.

Ma il piacere di svolgere la professione dipende anche dal contesto professionale, cioè in parte dalla scuola, in parte dalla Scuola.

Per quel che concerne la singola scuola in cui ciascuno si trova ad operare, il problema è comune agli ambienti in cui si svolgono tutte le professioni: la creazione di rapporti positivi e di relazioni profonde con i colleghi dipende da ciascuno, non dall'ambiente; l'impegno personale nella gestio-



ne e nell'organizzazione della scuola, quando questa non è soddisfacente, dipende da ciascuno, non dall'ambiente. In una scuola possono esserci - e ci sono! - momenti difficili, di vera e propria lotta - ma lottare per ciò in cui si crede dà piacere, mentre il ritirarsi nell'ombra accusando "il sistema" può apparentemente lenire l'amarezza, ma un intellettuale umanista come è un insegnante di lingue sa di non star facendo appieno il proprio dovere (che non si limita alle 18 ore di didattica) e questa consapevolezza, per quanto mascherata di sarcasmo, superiorità, disprezzo per i colleghi o il dirigente "infami", ecc., non può nascondere all'intellettuale la propria rinuncia - e rinunciare a far valere i propri valori è la forma più profonda di dis-piacere. Quanto alla Scuola con la maiuscola, cioè al sistema formativo nel suo complesso, il problema è più profondo:

- la società dei consumi chiaramente non tiene in gran conto la professionalità dell'insegnante, che non produce gratifican-

ti consumi ma richiede defatiganti investimenti di tempo e sforzo. E' un problema condiviso da tutte le professioni che dimostrano che il benessere non deriva dalla soluzione dei guiz televisivi ma dall'investimento personale, e quindi va trattato come problema sociale: non dipende dall'essere insegnanti (di lingue o non) ma da una società di cui facciamo parte e che possiamo tentare di cambiare solo nel nostro quotidiano, operan-

do con alta professionalità, per cui alla fine i genitori degli studenti non fanno più d'ogni erba un fascio ("gli insegnanti sono dei buoni a nulla che lavorano

mezza giornata e mangiano pane a tradimento") ma cominciano a distinguere, e lentamente cominciano a riprendere consapevolezza del ruolo fondamentale degli insegnanti e della Scuola per un Paese, oltre che per la vita dei loro figli;

la sequenza di riforme, da Brocca a Berlinguer alla Moratti, ha reso difficile vivere in una Scuola che pare non aver timone culturale, la cui architettura cambia in maniera scoordinata. con spezzoni di riforma che entrano in vigore mentre mancano i prodromi e non si conoscono gli esiti, con una burocratizzazione per cui anche le valutazioni dell'InValSI sembrano solo scartoffie e come tali vengo-

> no rifiutate. Ma anche questo è un problema sociale. non della scuola o dell'insegnante, e come tale va trattato nella scuola. nel sindacato, nell'urna.

La nostra idea quindi è che il piacere dell'insegnare vada trovato nell'azione quotidiana, in classe, ma vada garantito anche con azione sociale di sensibilizzazione, di impegno fattivo nell'organizzazione della singola scuola e della Scuola come sistema.

CONSAPEVOLEZZA **DEL RUOLO FONDAMENTALE DEGLI INSEGNANTI E DELLA SCUOLA PER UN PAESE**

Bibliography

- * ARNOLD J. 1999, Affect in Language Learning, Cambridge, Cambridge University Press.
- Balboni P.F., 1994, Didattica dell'italiano a stranieri, Roma, Bonacci,
- * BALBONI P. E., 2002, Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino, Utet Libreria.
- CAON F., S. RUTKA, 2004. La lingua in gioco [Playing with Language]. Perugia, Guerra.
- CAON F., 2005, Un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi. Venezia, Cafoscarina,
- * CARDONA M., 2001 Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue, Torino, UTET Libreria.
- * HARTER S., 1981 "A New Self Report Scale of Intrinsic vs Extrinsic Orientations in the Classroom: Motivational and Informational Components", in Development Psychology, 17.
- * SCHUMANN L. 1999, The Neurobiology of Affect in Language, Oxford, Blackwell.



Re-evaluating the Communicative Approach: contrived or genuine models of interaction?

Geoffrey Gray

University of Cagliari

'Communicative' is one of the most sacred but vaguest words in Language English Teaching (ELT). There is no single text or authority to appeal to, and the term is high on connotations. To criticise a course book or a lesson for not being 'communicative' is to deal a harsh blow. But self-professed 'communicative' teachers have been accused of ignoring language form, and of creating classroom pidgins (Swan, 1985).

If 'communicative' is not to become a meaningless catch-phrase for conversation or 'free' activities, greater terminological rigour is necessary. Here, we give a brief account of how the Communicative Approach emerged in ELT, and an outline of some of the problems it presents for language teachers.

1. LANGUAGE AS COMMUNICATION

At the level of a theory of language and language learning, the term 'communicative' has a more precise meaning than it does at the level of syllabus design and classroom practice. A certain consistency of thought can be found in the work of Wilkins, Widdowson and other British applied linguists. In the wake of Chomsky's criticisms of structural theories of language, they questioned the behaviourist principles underlying Situational Language Teaching the main teaching paradigm in Britain during the 1960s.

In 1972, as part of the Council of Europe's attempt to develop alternative ways of teaching, Wilkins proposed syllabuses that should be based on two categories that

he called 'semantico-grammatical' 'communicative-function' (Wilkins 1972, 1976). The first are akin to what in everyday speech we call 'concepts' (e.g., frequency, duration and location), and relate to grammatical categories (e.g., choice of tense and adverbs). The second category concerns the functions of spoken utterances. These tell us what the speaker's intention was in saying them (e.g., to greet, to invite or to advise), and they serve as a basis for defining language as 'communicative'. One party has an intention and the other party expands or reacts to it.

This nevertheless leaves us wondering if 'communicative' means anything more than 'functional'. A more elaborate definition of 'communicative' is found in the idea, developed by Hymes (1972) at this time, of 'communicative competence'. In contrast to Chomsky's focus upon the abstract abilities that enable speakers to produce grammatically correct sentences, Hymes held that competence involves knowledge of whether an

utterance is appropriate to its context, and knowledge of what the consequences of making that utterance are likely to be. Canale and Swain (1980) further developed the concept of com-

municative competence by dividing it into four components. One of these, 'strategic competence', includes the strategies that speakers use to initiate, direct, maintain, repair and terminate utterances. The focus is on the skills of spoken transactions.

The essential point that emerges from all this is that language is not just a structural affair. We must take account of the individual's intentional, purposeful action, and of social, between-people interaction. But if this supplies a theoretical base for saving that language and communication are interdependent, how does it translate into principles for classroom practice?

COMPETENCE INVOLVES KNOWLEDGE OF WHETHER AN **UTTERANCE IS APPROPRIATE** TO ITS CONTEXT

2. COMMUNICATIVE **CLASSROOMS**

There are three principles to think about here. Learning takes place through engaging in activities that: 1) involve purposeful use of

language to get something done (e.g., to inform or advise someone); 2) replicate or simulate communication in real life; and 3) require meaningful use of language.

These three principles are at work in Widdowson's book Teaching Language as Communication (1978). In its first chapter, Widdowson contrasts the teacher's contrived exemplifications of language inside the classroom with meaningful deployment of language outside the classroom. By pointing and saying 'The book is on the table', the teacher or students demonstrate knowledge of vocabulary or rules for sentence formation. But this sentence denotes something that students can probably see for themselves. Since they already know that the book is on the table, the content of the sentence is self-evident and so it is an instance of redundant communication.

Such classroom-talk about things that are self-evident does not reflect the ways in which language is usually used outside the classroom. There is a gap between the artificial world of the classroom and real life. Widdowson (1978) argued that this gap hinders rather than helps students. They find themselves having to manipulate isolated sentences that are without a context and a communicative purpose. Yet experience of using their mother tongue tells them that language usually does have a context and a communicative purpose. Hence they are studying English in a way that conflicts with their knowledge of how their own languages work. This impedes the transfer of L1 knowledge that could be useful for developing L2 knowledge, and makes the latter harder rather than easier to acquire.

Attempts to overcome these types of problems led to what we now call the 'Communicative Approach' or 'Communicative Language Teaching'. Wider than just a syllabus or method, the Communicative Approach quickly assumed the status of an orthodoxy in British teaching circles after the mid-1970s. It urged the use of real-life tasks in the classroom, a greater emphasis on meaning rather than form, increased emphasis on receptive skills and authentic texts, and several other ideas. We will now present these ideas by referring to the three principles mentioned at the beginning of this section.

i) Purposeful use of language

The notion that communication is undertaken for a purpose, that there is nearly always a reason for transmitting a message to someone, led to the development of task-based syllabuses in the classroom (e.g., Prabhu 1987, Willis 1996). Tasks are goal-oriented. They are classroom activities with a clear objective that often has to be achieved within a given time.

Two examples are carrying out a

questionnaire or designing a tourist itinerary. To achieve the objective, students have to make pragmatic use of language. They use language in order,

for example, to obtain, give or prioritise information, to solve logical or everyday problems, to compare items or to share personal experiences. Tasks are therefore different from exercises. They do not require students to use specified language forms only for the sake of doing so. Willis, for example, is keen to emphasise that tasks are instead activities where students mobilise 'whatever language forms they wish to convey what they mean, in order to fulfil, as well as they can, the task goals' (Willis 1996, p.24). Language is a vehicle for achieving these goals and is not an end in itself. Successful completion of a questionnaire becomes the objective and not the successful application of, say, a particular rule of grammar.

ii) Replicating or simulating real-life communication

Questionnaires and tourist itineraries are examples of tasks that require the learner to do things that he or she may have to do in the real world. Here, though, a distinction needs to be made between 1) a Communicative Approach where students first learn the language and then use it to complete life-like tasks, and 2) an approach where it is through doing such life-like tasks that students learn the language. Both approaches put language to communicative use to achieve goals. But they differ as to when this should be done: the former involves delayed communicative acts whereas

> the latter involves direct ones and can be 'experiential'. called Students learn to communicate by doing so, and not by studying language first and communicating later.

However, it is not only through doing tasks that the Communicative Approach tries to bridge the gap between classroom learning and the real world. Another 'communicative' way of forging this link is to use authentic texts. The assumption is that through exposure to these texts

CLASSROOM **ACTIVITIES WITH** A CLEAR **OBJECTIVE THAT** OFTEN HAS TO BE **ACHIEVED WITHIN** A GIVEN TIME

IT IS MEANING

AND VALUE TO

CLASSROOM

THAT GIVES SENSE

LANGUAGE IN THE



students will learn the language as a living entity rather than as an artificial construct of classroom teaching.

iii) Meaningful use of language

The question of whether this does in fact happen, or whether authentic texts more often serve to create difficulty and confusion leads to the third principle mentioned above. It is language that is meaningful to the learner which supports the communicative process. It has been argued that simplification of authentic texts can take place as long as there is still authenticity in the sense of learner response (Guariento and Morley, 2001). Simplification is successful if the reader can still respond in meaningful ways.

The issue here is that communication is context sensitive. Meaning depends on context, and written texts may need to be simplified to make that context more vivid. For in the absence of context, it is more difficult to recover or convey intended meanings. This applies not only to written texts but also to spoken communication. The latter depends not on a series of grammatical, correctly bounded sentences but on whether the utterance is recognised by its receivers as coherent. Coherence in turn depends on knowledge of social conventions, and on skills for negotiating meaning (e.g., asking for repetiton) and managing interaction (e.g., turn taking).

Communicative approaches tend to draw an opposition between meaningful classroom activities and ones that involve mechanical practice of language patterns. The former are seen as paramount. 'Unless students mean what they say', argues Willis (1996), 'it is

unlikely they are using language to attain a communicative goal'. It is meaning – the things or ideas that someone wants another person to understand - that gives sense and value to language in the classroom.

This focus on meaning sometimes leads to the view that language learning is a holistic process that involves affective

as well as cognitive factors. Language learning is bound up with the need of learners to express their emotions and feelings. The Communicative Approach can thus appeal to those seek a more humanistic approach to teaching.

3. FOOD FOR THOUGHT

Undoubtedly, several features of the Communicative Approach have become part of mainstream ELT. Many English language teachers would agree that: communicative competence is one of the main goals of language learning, the language-learning process itself is a goal-oriented activity, people are most motivated to learn things that are meaningful for them, and meaningful activities are frequently those which concern students' interests outside the classroom. However, the initial wave of enthusiasm for the Communicative Approach has long since passed, and has been superseded by a renewed interest in conscious attention to form. Critical assessments of the Communicative Approach have raised the following points.

i) Learner styles

The deeper, 'experiential' end of

the Communicative Approach mentioned above may be less appropriate for adult learners. For they often tend to prefer a more analytical and reflective approach to learning that allows them to organise and systemise new knowledge. In other words, the criticism

> is that the deep-end of the Communicative Approach does not allow adults to go away feeling that they have got control of precise parts of the language.

ii) Inauthentic communication

The second problem is that classroom activities and procedures such as pair work are sometimes only superficially communicative. Activities designed to *stimulate* meaningful communication can end up being passivities that *simulate* it. Speaking exercises in certain course books, especially when they are designed to 'trap' the use of certain forms, can involve contrived, artificial instances of communication where words are put into students' mouths.

For example, the idea of a roleplay, of pretending to be somebody one is not, is that by thus being taken out of themselves students will, in another sense, communicate more of themselves. More adventurous words and actions will be forthcoming. But students may end up performing a fixed repertoire of phrases without contributing anything more than that. By quoting what they might conceivably say if the situation were real, students can end up speaking as if rather than as they are.

Why does this happen? Perhaps because it is sometimes easier to get students to speak without say-

ing anything meaningful, than it is to find them ready and waiting to say something meaningful. The title of Penny Ur's book, Discussions that Work, implies that many do not (Ur, 1981). The irony is that superficially 'communicative' activities (e.g., pairs ask each other for information that they already know) can be less communicative than drills, dictations and other activities that have been maligned for not being communicative. An apparently mechanical oral drill can communicate a vast amount of meaning through variations in tone and stress. Similarly, there are times in the classroom when nothing could be more meaningful and communicative than students listening to the teacher's 'talk and chalk'. Examples are when the teacher responds to students' queries or gives feedback on their performance.

iii) Communication and culture

The third problem is that many so-called communicative course books tend to follow a linguistic rather than a cultural syllabus. For example, those that have a British content rarely seem to make any systematic attempt to explore different regions, classes, ages, ethnicities and genders that exist across the nation.

The assumption that communicative course books are only linguistic objects, rather than also items of culture can make meaningful communication far harder to achieve. By not investigating the strong association that may exist in learners' minds between learning a language and thinking about the people who speak it, communication can become more a question of aping the cultural conven-

tions in the course book than thinking through those conventions themselves. Communicative activities can degenerate into attempts to imitate the nice young men and women getting on with each other that students sometimes find in their books. There is a price to be paid for sticking to this world of politeness and harmony: students may be deprived of opportunities to discuss the sorts of conflicts and controversies that would make them want to communicate.

4. BEYOND THE COMMUNICATIVE APPROACH?

Alongside such criticisms it is necessary to mention two ways in which reactions to the Communicative Approach have opened



RE-EVALUATING THE COMMUNICATIVE APPROACH



up new teaching ideas. First, there is the notion of 'play' as it has been formulated by Cook (2000). He argues that ELT is too immersed in the transactional, utilitarian uses of language that characterise the Communicative Approach. ELT has still not recognised the many ways in which learners want to play with the language.

Such play can take several forms that include enjoyment of literature, crossword puzzles and advertisements. These forms may involve the very things that are rejected by advocates of real-life communication in the classroom: mimicry, repetition, explicit discussion of rules and a preference for form-driven rather than meaning-driven behaviour. Cook questions the principle that the classroom should replicate real life. In spite of what advocates of the Communicative Approach might say, language teaching does not have to be 'an area where every-

thing should be "real", and where "real" the somehow better than artifice' 2000. (Cook p.172).

EVERYTHING IN MODERATION **EXCEPT MODERATION**

This leads to the second point. Should the criteria for good classroom communication correspond to a model of interaction that operates outside the classroom? Practitioners of the Communicative Approach tend to say 'yes'. Types of classroom interaction that hardly ever take place outside the classroom - e.g., display questions from the teacher, echoing students' responses, and giving immediate feedback on form rather than meaning - are often seen as anti-communicative. Yet it could be argued that such behaviour is communicative given the constraints and unique features of the classroom. As Cullen puts it, 'it no longer suf-

fices to ignore the reality of the classroom context and the features which make for effective communication in that context' (Cullen 1997, p.30).

CONCLUSION

Perhaps the moral to draw from all of this is 'everything in moderation except moderation'. The Communicative Approach made a breakthrough: language was no longer to be taught as a subject that it was abstract and external to learners. But this approach has become less tenable as an extreme point of view concerning the dominance of meaning over form, or the real world over the classroom. 'Form' and 'artifice' are now regaining the respectability they had before the onset of the Communicative Approach.

Bibliography -

- * CANALE M., SWAIN M. (1980), 'Theoretical bases of Communicative Approaches to second language teaching and testing' in Applied Linguistics, Vol. 1, n. 1, pp. 1-47.
- * COOK G. (2000), Language Play, Language Learning, Oxford, Oxford University Press.
- CULLEN R. (1997), 'Communicative teacher talk' in Cullen R. (ed) IATEFL 1997, Brighton Conference Selections, pp.30-31.
- GUARIENTO W., MORLEY J. (2001). 'Text and task authenticity in the EFL classroom', in ELT Journal, Vol.55, n.4, pp.347-
- * HYMES D. (1972), 'On communicative competence', in Pride J.B., Holmes J. (eds.), Sociolinguisities, London, Penguin.
- PRABHU N.S. (1987), Second Language Pedagogy: A Perspective, Oxford, Oxford University Press.
- * SWAN M. (1985), 'A critical look at the Communicative Approach' (1) in ELT Journal, Vol.39, n.1 and (2) in ELT Journal. Vol.39, n.2,
- * UR, P. (1981), Discussions that Work, Cambridge, Cambridge University Press.
- WIDDOWSON H.G. (1978), Teaching Language as Communication, Oxford, Oxford University Press.
- WILKINS D.A. (1972), 'The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system', Ms. Strasbourg: Council of Europe.
- WILKINS D.A. (1976). Notional Syllabuses, Oxford, Oxford University Press.
- WILLIS J. (1996), A Framework for Task-Based Learning, Harlow, Longman.

L'innovation et l'enseignement du français et des langues vivantes

Michel Boiron
CAVILAM - Vichy

1 - LES TRAVAUX ET PUBLICATIONS DU CONSEIL DE L'EUROPE

Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, l'innovation est fondamentalement animée par les travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe1 et du Centre européen pour les langues vivantes.2 Ils ont abouti au développement de plusieurs outils fondamentaux qui sont progressivement reconnus par l'ensemble des acteurs de l'enseignement des langues et influent de façon déterminante sur les évolutions méthodologiques : Le cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues et le Portfolio européen des langues. Ils s'appuient sur une conception élargie du rôle de l'enseignement des langues dans l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Le cadre européen commun de référence (CECR)³

Le cadre européen devient l'outil de référence de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Tous les manuels, tous les ouvrages pédagogiques s'y réfèrent. Le CECR constitue un apport essentiel: il invite à réfléchir aux trois activités fondamentales de l'apprentissage d'une langue: apprendre, enseigner et évaluer. Chaque chapitre se termine par une série d'interrogations auxquelles l'utilisateur est invité à apporter des réponses en fonction de sa situation d'enseignement ou de son rôle dans la chaîne éducative (concepteur de manuels, cadre pédagogique, enseignant, apprenant...). Le CECR est donc conçu dès le départ comme un outil de réflexion et non comme une liste de consignes définitives sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il est par définition évolutif.

Avec le CECR s'est imposée l'idée d'une échelle de 6 niveaux de connaissances. Ainsi, le vocabulaire «débutant», «élémentaire», etc. certes compréhensible mais flou, est remplacé par 6 dénominations (A1, A2, B1, B2, C1, C2) corres-

LA GÉNÉRALISATION DU CECR ENTRAINE AVEC ELLE LA CRÉATION D'OUTILS PÉDAGOGIQUES CONCRETS

pondant à des descripteurs précis et communs à toutes les langues et valables dans tous les pays.

La généralisation du CECR comme outil de référence entraîne avec elle, outre la tenue d'ateliers de réflexion au CELV de Graz et la publication des résultats de ces travaux, la création d'outils pédagogiques concrets pour l'enseignement du français:

- l'élaboration et la rédaction de référentiels correspondant à l'échelle des niveaux définis dans le CECR;⁴
- l'étalonnage des tests de vérification des connaissances dans les langues par rapport à l'échelle des niveaux;⁵
- la transformation profonde des examens nationaux français, le DELF (Diplôme élémentaire de langue française) et le DALF (Diplôme approfondi de langue française) en six diplômes correspondant à l'échelle des niveaux; 6

Site du Conseil de l'Europe: http://www.coe.int/DefaultFR.asp

2. Site du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) à Graz: http://www.ecml.at.

Le CIEP publie par ailleurs trois fois par an le Cournel européen des langues destiné à faire connaître les activités du CELV. Pour s'abonner: http://www.ciep.fr/courrieleuro.

3. Ouvrage collectif (2001). Carro autonomies des la constant de la company de la compa

 Ouvrage collectif (2001), Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris.
 Cf. Beacco J-C, Bouquet S., Porquier R. (2004), Texte et référence du niveau B2,

Didier, Paris.

5. C'est le cas par exemple pour le TCF ou le TEF.

6. Les nouveaux DELF et DALF sont mis en place en septembre 2005.

7. Dans le cadre du Projet Lingua 2000, l'Italie, pionnière dans cette initiative, a souhaité proposer aux élèves de langue (français, anglais, allemand) des certifications étrangères. L'Allemagne met en place le DELF scolaire dans plusieurs Länder. L'entrée des certifications étrangères dans les systèmes éducatifs constitue une véritable révolution pédagogique car l'enseignement est évalué par une instance externe.

- le développement du «DELF scolaire» destiné à encourager et promouvoir l'enseignement et l'apprentissage du français auprès du public adolescent scolarisé:⁷
- l'introduction de plus en plus systématique des objectifs et niveaux du CECR dans les manuels d'apprentissage et d'enseignement des langues par les éditeurs.

L'intégration dans la plupart des institutions publiques ou privées d'un enseignement et d'une évaluation correspondant aux niveaux définis dans le *Cadre européen commun de référence* impose une réflexion à tous les échelons de responsabilité. Elle entraîne la mise en place d'une démarche qualitative.

Il faut trouver des réponses concrètes adaptées au nouveau contexte:

- Comment définir avec précision ce qui doit être acquis par niveau en termes de connaissances, de compétences ou savoirfaire?
- Quelle progression adopter?
- L'acquisition doit-elle être parallèle dans les différentes compétences: compréhension orale et écrite, production orale et écrite?
- Comment intégrer une compétence culturelle, une compétence interculturelle?
- Et bien sûr, comment évaluer de manière appropriée les connaissances acquises?

Le Portfolio européen des langues (PEL)

Le PEL a été développé de 1998 à

2000 et a été lancé en 2001 à l'occasion de l'année européenne des langues. Il a été adapté par plusieurs pays et peut s'adresser à différents types de publics.⁸ Il comprend le passeport des langues, la biographie langagière et le dossier. Son objectif est de permettre à l'apprenant d'archiver, classer et mettre en valeur son parcours d'apprentissage de différentes langues.⁹

Conception élargie du rôle de l'enseignement / apprentissage des langues

Le développement personnel, l'esprit critique, la tolérance, l'ouverture aux autres cultures, la valorisation du plurilinguisme et de la diversité culturelle, la citoyenneté européenne sont fréquemment cités comme objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues par les auteurs liés au conseil de l'Europe.

Les recommandations du Conseil

de l'Europe intègrent par ailleurs constamment la préoccupation de la mobilité géographique, la compréhension des autres cultures et l'apprentissage tout au long de la vie.

MOBILITÉ
GÉOGRAPHIQUE,
COMPRÉHENSION
DES AUTRES
CULTURES ET
APPRENTISSAGE
TOUT AU LONG
DE LA VIE

2 - L'INNOVATION EN MARCHE: LES SAVOIRS PARTAGÉS

Les enseignants se plaignent fréquemment d'être isolés, de manquer d'espaces et de temps pour échanger avec leurs collègues... Une véritable révolution du mode des échanges et du partage d'idées est en cours.

Avec ou sans lien direct avec une institution officielle, les sites d'enseignants, d'équipes pédagogiques, se sont multipliés. Ils offrent aujourd'hui la possibilité à chaque professeur de faire partager son expérience, de trouver des idées, des pistes pédagogiques et des ressources pour sa classe, de participer à des groupes de discussion et d'échanger des idées sur des problèmes rencontrés au quotidien. L'isolement de l'enseignant n'est plus une fatalité. Bizarrement (?) il est parfois plus facile d'échanger avec des inconnus qu'avec son voisin. 10 C'est l'abondance même des sites, qui fait problème. Mais là aussi, le dévouement, l'engagement de quelquesuns a permis de créer des sites portail où des liens sont sélectionnés pour leur pertinence et leur

> qualité pédagogiques.

On voit apparaître de plus en plus des espaces numériques de travail dans lesquels des groupes définis décident de mutualiser leurs connaissances, leurs

idées, leurs documents. Chacun participe activement à la vie de la communauté. 11

Ces espaces de travail concernent aussi bien les enseignants que les apprenants. De nombreuses expériences de *classes virtuelles* sont menées. Le professeur ne dispa-

^{8.} CIEP (2001), Portfolio européen des langues lycée (passeport + cahier), Didier, Paris.

^{9.} Pour une information complète sur le sujet, on se reportera au sité du Conseil de l'Europe: http://www.coe.int/portfolio.

^{10.} Voir la liste de sites à visiter proposés en fin d'article.

Voir, par exemple, le site du projet Formacom.

raît pas, il est au contraire confirmé dans son rôle de conseil, de ressource, de partenaire de l'apprentissage.

Enfin, de plus en plus de sites proposent des *activités d'apprentissage en ligne*, qui permettent à l'élève une activité autonome. Le travail de l'enseignant s'en trouve modifié: il ne doit plus créer l'exercice mais trouver, sélectionner, proposer les activités. ¹²

3 - L'INNOVATION EN CLASSE

Les pédagogies actives ne sont pas une nouveauté¹³. Elles s'opposent depuis longtemps au cours magistral dans lequel le maître (du silence) dispense le savoir à acquérir. Les idées affichant la volonté

MOTIVER
LES ELÉVÈS,
ŒUVRER POUR
L'AUTONOMIE
DE L'APPRENANT,
FAVORISER
L'ACQUISITION

de motiver les élèves, d'œuvrer pour l'autonomie de l'apprenant, de favoriser l'acquisition de savoirs, de savoir faire, savoir être, sa-

voir apprendre peuvent paraître aujourd'hui banales. Mais qu'en est-il dans la réalité de la classe?

Derrière les bonnes intentions, les convictions, les valeurs a priori partagées, se cachent souvent des pratiques contradictoires.

Questions simples:

Quel est le temps de parole du

professeur? Combien de temps parlent les élèves? (Prenez un chronomètre, vous verrez!)

Qui travaille le plus? Les élèves ou le professeur? (Si c'est le professeur, il y a une erreur quelque part!)

Combien d'élèves n'ont pas participé du tout pendant l'heure de cours? (2, 5, 10 ou plus? Que faisaient-ils alors?)

A la fin du cours, qu'ont créé les élèves? Quelle trace gardent-ils? Qu'ont-ils appris? (La gravure sur le plan de table?)

Y a-t-il création d'un résultat collectif? (Et s'ils n'avaient attendu que la sonnerie?)

Alors que faire?

Les expériences méthodologiques, les pratiques novatrices doivent s'adresser à tous les élèves, être partagées, appliquées au plus grand nombre.

Quatre principes simples:

- · essayer;
- partager, communiquer et discuter son expérience avec des collègues;
- être conscient qu'il n'est pas nécessaire de tout inventer;
- faire confiance aux élèves, être convaincu de leur éducabilité.

La panoplie des idées originales (par rapport à ce qui est fait habituellement dans la classe) est magnifiquement riche. Voici quelques exemples:

Diversifier les formes de travail: travail individuel, en tandem, en petits groupes, tutorat pédagogique des élèves les plus faibles par les meilleurs, etc.

Changer fréquemment la disposition de classe, faire entrer un équipement permettant d'utiliser régulièrement plusieurs médias (magnétoscope, lecteur de CDs ou DVD, vidéo projecteur, ordinateur avec connexion Internet, tableau interactif, etc.) en fonction des possibilités techniques et financières.

Multiplier les supports d'enseignement: le manuel, des documents authentiques radiophoniques, télévisuels, articles de presse, etc.; préférer les documents récents, très actuels.

Proposer des activités au quotidien contribuant à la motivation, au désir d'apprendre, à créer une relation vraie avec la langue cible, à renforcer le sentiment d'appartenance au groupe classe, à responsabiliser l'élève:

- Se saluer, faire participer (parler, écrire, dessiner, chanter, jouer, etc.) le plus possible d'élèves, encourager, laisser réfléchir...
- Construire le cours comme une succession de tâches d'élèves.
 Que font les élèves? Que fontils quand ils ont fini? Proposer des successions d'activités très courtes...
- Organiser des sorties en français (cinéma, théâtre, musée, exposition, etc.), des randonnées, des voyages d'études (exemples: suivre des itinéraires de découverte des lieux de vie des écrivains ou retrouver des lieux décrits dans un roman ou dans le manuel), des rencontres de personnalités francophones habitant la même ville (pâtissiers, boulangers, restaurateurs, chauffeurs de taxi, etc.), des

12. Voir, par exemple, les sites de TV5 et RFI: http://www.tv5.org et http://www.rfi.fr. 13. Pour ne citer que les pédagogues les plus connus. J. Pestalozzi (1746-1827), G. Steiner (1861 – 1925), M. Montessori (1870-1952) ou C. Freinet (1896-1966) et J-J. Rousseau (1712-1778) avant eux, ont placé l'élève au centre de l'action pédagogique, de la découverte des connaissances.

Dans les années 1970, le développement des exercices de créativité a permis de diversifier de manière significative les approches et de comprendre qu'une activité ludique n'était pas opposée à l'acquisition de savoirs. Cf. Caré J-M., Debyser F. (1978):

Jeu, langage et créativité, Hachette, Paris.

- rencontres d'écrivains, de conteurs, d'artistes...
- Proposer des échanges: échanges de classes, mais aussi communiquer en français via Internet avec d'autres classes dans le monde, créer un jumelage avec une classe francophone en Afrique ou au Canada...
- Mettre en place de vrais projets où chacun doit s'impliquer pour la réussite de tous: organiser une fête en français, une rencontre gastronomique - crêpes, fromages, etc. - cuisiner ensemble, créer un spectacle en français, etc.
- Elaborer de vrais documents: un site Internet, la version en français du catalogue d'un musée de la ville, proposer à la mairie, à l'office de tourisme de diffuser le site de la ville en français sur Internet, etc.
- Passer à une communication immédiate, authentique et non simulée en langue cible : participer sur Internet à des forums, à un «chat», un atelier d'écriture, écrire et publier un journal, etc.
- Participer à des concours (les élèves communiquent à l'extérieur le résultat de leur travail, celui-ci a une finalité).
- Proposer régulièrement des activités «cadeaux» qui ne soient pas associées à un objectif linguistique: écouter en classe une chanson en français qui passe à la radio, visionner un clip, lire et jouer un petit poème, etc.

Et pour aller plus loin quand on a les moyens, le temps, l'énergie, la volonté, intégrer des éléments de pédagogies alternatives:

- Pédagogie différenciée;
- Enseignement de matières non linguistiques en français (enseignement bilingue, la langue redevient un véhicule d'information et non l'objet même de l'apprentissage);

- Suggestopédie:
- Formation en tandem:
- Théâtre scolaire:
- Enseignement à distance...

INNOVATION: PROFESSEURS ET ÉLÈVES, **NOUVEAUX MÉTIERS?**

En quelques années les missions de l'enseignant(e) se sont complexifiées et il/elle doit maîtriser un nombre de plus en plus grand de compétences et de savoir faire techniques. Etre professeur aujourd'hui, c'est être à la fois animateur, conseiller, personne ressource, gestionnaire, facilitateur, médiateur, chercheur, concepteur, vendeur, promoteur, technicien... (Arrêtez! C'est trop!).

L'élève, lui aussi, doit modifier son rapport au savoir, à l'autorité, à l'éducation, à l'école, à l'apprentissage, sa motivation, sa manière de voir l'avenir, sa conception du monde, de la consommation, de la réussite, ses valeurs. L'enseignant n'est plus la personne qui sait, qui sanctionne, qui dit ce qui est vrai et faux, il est «partenaire» de l'ap-

APPRENDRE CONSISTE À DÉFINIR À LA FOIS LES **OBJECTIFS** D'APPRENTISSAGE, LE ROLE DE L'ENSEIGNANT ET DE L'APPRENANT **ET LES MANIÈRES** D'APPRENDRE

prentissage.

Apprendre consiste donc à définir à la fois les objectifs d'apprentissage, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant et les manières d'apprendre et il faudra sans doute s'habituer à les remettre en question, à les modifier sans cesse, à les redéfinir en fonction des mutations sociales et technologiques.

Cette capacité de réflexion et de décision, qu'elle concerne l'enseignant(e) ou l'apprenant(e) devient un des enjeux éducatifs majeurs du présent et du futur.

Quelques sites à visiter

http://www.educsol.education.fr, le site pédagogique du ministère de l'Education nationale.

http://innovalo.scola.ac-paris.fr/ Innovalos en france/

innovalo en france.htm, liens directs sur les missions d'innovation pédagogique des académies en France.

http://www.franc-parler.org, le site portail de la communauté des professeurs de français

http://www.lamaisondesenseignants. com, un site d'échanges d'expériences pédagogiques.

http://www.cafepedagogique.net, un site d'information et d'échanges d'expériences du monde éducatif. http://www.vousnousils.fr, un site consacré au monde de l'éducation.

http://www.form-a-com.org, le site du projet FORMACOM.

http://www.fdlm.org, la revue Le Français dans le monde.

http://ecolesdifferentes.free.fr, site de présentation des écoles alternatives.

http://lemanuel.fr.fm, «Manuel de survie à l'usage des enseignants, même débutants». Réflexions et idées pratiques sur tous les aspects du métier.

http://www.leplaisirdapprendre.com, le site pédagogique du CAVILAM.



Bibliographie

- BARBOT M.-I (éd.) (1999). « De nouvelles voles pour la formation ». Les cahiers de l'Asdiffe 11.
- * BEACCO J.-C., BOUQUET S., PORQUIER R. (2004), Texte et référence du niveau B2, Didier, Paris.
- * BERARD E. (1991) L'approche communicative, théorie et pratique. Clé International, Paris.
- BOGAARDS P. (1991). Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Langues et apprentissage des langues. Hatier-Didier, Paris.
- * BORG S. (2001). La progression en didactique des langues. Didier, Paris.
- * BYRAM M, BEACCO J-C, (2003), Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- * BYRAM M., NEUNER G., PARMENTER L. et autres (2003), La compétence interculturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CAMILLERI G., élaboré et coordonné par (2002), Autonomie de l'apprenant La perspective de l'enseignant, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- * CARE' J.-M., DEBYSER E. (1978), Jen, langage et créativité, Hachette, Paris.
- * CARE*, J.-M. (dir.) (1999). Apprendre les langues autrement. Le français dans le monde, Recherches et applications. Hachette, Paris.
- * CHARAUDEAU P. (1992), Grammaire du sens et de l'expression, Hachette Education, Paris. Conseil de l'Europe (2001), Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris.
- * COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V. et autres (1976), Un niveau seuil. Hachette-Larousse, Paris,
- COSTE D. (dir.) (1994), Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988), Langues et apprentissage des langues, Didier-CREDIF, Paris.
- * CRINON I., GAUTELLIER C. (2001), Apprendre avec le multimédia et Internet, Retz. Paris.
- * CUQ, J.-P. (1996), Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE, Didier-Hatier, Paris.
- * CUQ J.-P. (éd.) (2001), « La recherche en FLE », Les cahiers de l'Asdifle 12.
- CUQ J.-P., GRUCA, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble.
- * CUQ J.-P. (dir.) (2005), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé International, Paris,
- DUPUIS V., HEYWORTH F., LEBAN K., SZESZTAY M., TINSLEY T. (2003), Face à l'avenir, les enseignants de langues à travers l'Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- * DUMONT, P. (1990), Le français, langue africaine, L'Harmattan, Paris.
- * GARTHIER-THURLER (2000), Innover au coeur de l'établissement scolaire, Ed. ESF, Paris.
- * GERMAIN C. (1993), Evolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire, Clé International, Paris.
- * GERMAIN C., SEGUIN H. (1998), Le point sur la grammaire, Clé International, Paris.
- * GONNET J. (1997), Education et médias, PUF, Que sais-je ? Paris.
- * GROUX D., PORCHER L. (1997), L'éducation comparée, Nathan pédagogie, Les repères pédagogiques, Paris.
- * GROUX D., PORCHER L. (2000). Les échanges éducatifs internationaux, L'Harmattan, Education comparée, Paris.
- * HEYWORTH F., DUPUIS V., Leban K. et autres (2003), Face à l'avenir : les enseignants de langues à travers l'Europe, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- * HEYWORTH F., CAMILLERI GRIMA A., CANDELIER M. et autres (2004), Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues : les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2005, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- * HEYWORTH F. (2003); L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues Etudes de cas, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- * KADDOURI M. (1998), L'innovation en question, Education permanente N°134, Arcueil.
- * LEGRAND L. (1995), Les différenciations de la pédagogie, PUF, Paris,
- * MARTINEZ P. (1996), La diductique des langues étrangères, PUF, Paris.

L'INNOVATION ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS



- * MARTINEZ P. (dir.) (2002), Français langue seconde, Apprentissage et curriculum, Maisonneuve et Larose, Paris,
- * MEIRIEU Ph. (2004). Faire l'école, faire la classe, ESF, Paris.
- * MORANDI F. (1997), Modèles et méthodes en pédagogie, Nathan université, Paris.
- * PENDANX M. (1998). Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, F autoformation, Paris,
- PORCHER L. (1995), Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, Cndp, Hachette éducation.
 Paris.
- * PORCHER L. FARO-HANOUN V. (2001), Les politiques linguistiques, L'Harmattan, Paris.
- PORCHER L., GROUX D. (2003) L'apprentissage précoce des langues, PUF, Que sais-je ? 2^{sue} édition, Paris.
- * PORCHER L. (2004), L'enseignement des langues étrangères, Hachette éducation, Paris,
- * PUREN Ch. (1988), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Clé International, Paris.
- * PUREN Ch., BERTOCCHINI P., COSTANZO E. (1998), Se former en didactique des langues, Ellipses, Paris.
- * RICHARDS J.C. (2001), Curriculum Development in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge.
- * RICHTERICH R. (1985), Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Hachette, Paris.
- * ROBERT J.-P. (2002). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Ophrys, Paris.
- * SHEILS J. (1998), La communication dans la classe de langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg,
- * SPAËTH V. (1998), Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain. Didier Erudition, Paris.



Il corso è finalizzato all'acquisizione e al perfezionamento della lingua utilizzata nel mondo del commercio e degli affari, e all'approfondimento della realtà storica, istituzionale, economica, geografica e culturale della Francia. Gli studenti impareranno così a conoscere la struttura e le finalità di un'impresa, a muoversi con disinvoltura in campo organizzativo, gestionale, promozionale, economico e finanziario, e a padroneggiare i mezzi di comunicazione necessari all'espletamento delle diverse attività.

Le numerose rubriche e le attività proposte sono caratterizzate da un costante parallelo tra la vita professionale in Francia e in Italia, e dal raffronto tra le diversità culturali dei due paesi, sollecitando capacità di analisi e senso critico.

Per lo studente

- · Les données commerciales con CD audio
- · Les connaissances de la France con CD audio

Per il docente

Guide du professeur con CD audio



Inglese Dinamico: a new natural approach to facilitate acquisition of English as a Foreign Language

Nancy Rose Steinbock and Verusca Costenaro¹ BarchettaBlu², Venice

TECHNIQUES

THERAPY

DERIVED FROM

INTERVENTION

SPEECH/LANGUAGE

Introduction

English language instruction in Italy is currently a topic which is being revisited in terms of the methodology used to teach children and adults to actually acquire not only word and grammatical knowledge, but also the ability to speak fluently. *Inglese Dinamico* is a program which has been designed to facilitate fluent acquisition of English as a foreign language beginning in Italian children as young as three years of age. The program is currently being run in small group interaction,

i.e., one language facilitator to four children, who meet two times per week for one hour, for a total of eight sessions. The approach, based upon techniques de-

rived from speech/language therapy intervention from America, focuses on the importance of a strong phonological basis for speech/language acquisition and uses an interactive and dynamic methodology to develop phonological, lexical and grammatical knowledge which is embedded in the conversational forms used during "play" activities and book-

sharing. A key point is that English language is not taught didactically, as in a grammar-based approach, but rather, through the facilitators' enhanced awareness of the phonological foundation necessary for coding and speech production as well as the paralinguistic and metalinguistic aspects of language functions.

The team of "language interventionists" is composed of, in addition to the first author, a speech/language pathologist, her colleague Luciana Favaro, a specialist in media and communication who received her degree

from Venice University, Ca' Foscari, and a small number of graduates from Venice University and experienced Italian/English bilingual

teachers.

The idea for the *Inglese Dinami*co teaching methodology primarily came from the first author's work experience as a speech/language pathologist in New York for many years, which focused not only in speech/language acquisition and disorders, but also in the diagnosis and treatment of reading and writing disorders associated with academic difficulties in school-aged children.

FACILITATORS' TRAINING

A fundamental introductory note focuses upon how language facilitators are trained. The word "language facilitator" is preferred to "teacher", as the method is regarded as a situation of "guided learning" in which facilitators make the acquisition of English easier for children, engaging them as active participants in a natural learning experience.

All the facilitators have been working to learn the Inglese Dinamico methodology in master classes taught by Steinbock. Weekly training sessions during the summer months, followed by bi-monthly team meetings are conducted. Facilitators have been training to learn precise sound/syllable forms which are the core of word and grammar coding, retrieval and production. They are encouraged to regularly work towards accent reduction in themselves (when they are not native speakers of English), so that they become aware of the articulatory movements associated with specific sounds, e.g., lip retraction for short /i/. Intonational and prosodic patterns associated with English speech/language production are also stressed.

While other English speech sounds, e.g., British English, are recognized, the primary accent is Standard

The article was conceived and revised by the two authors together. The first section was written by N. R. Steinbock, while the last section "Inglese Dinamico; Concluding Remarks regarding its Key Points" was written by V. Costenaro.
 The project presented in the article currently operates under the auspices of Bar-

chettaBlu, a non-profit Association in charge of the Servizi Innovativi per l'Infanzia, in collaboration with the Comune di Venezia.



American English. Anecdotally, Italian children and adults have reported that American speech forms, in general, particularly the vowel system, are more easily recognizable since they are more "opened". Further, intercultural exposure, e.g., MTV, is primarily American, and so, American culture seems to be now driving the trend to learn more "Americanized English".

How the Program Works

Italian pre-school and school-aged children in the program are encouraged to produce English forms from the outset of the language intervention. Within the first lesson,

CHILDREN IN THE

ARE ENCOURAGED

FROM THE OUTSET

PROGRAM

TO PRODUCE

ENGLISH FORMS

they are producing and receiving feedback from the facilitators that not only encourages production in a "risk-free" manner (through enthusiastic response), but also immediate

modification through a kinesthetic strategy such as engaging the learner's eye-contact for additional visual information regarding their speech production. The lessons are primarily conducted in English from the outset. Only if a brief explanation is needed for clarification or directing group behavior is Italian used. When children naturally speak in Italian, e.g., recounting a personal experience or spontaneously commenting on an ongoing-activity, their explanations are accepted, and immediately repeated in English.

LANGUAGE IN ACTION: HOW CONTEXT IS USED TO FACILITATE LANGUAGE-LEARNING

Each hour lesson is divided into

several activities. Always, there is a game or manipulative toy (e.g., shape-shorters, whole-form and integrated-piece puzzles, Brio or Lego block constructions, well-established "social" board games from Ravensburger and other known manufacturers) which provide the opportunity for learning vocabulary, turn-taking forms, position forms, colors, etc.

During the social interaction inherent in these activities, children learn to respond, for instance, to the wh-question forms of English, e.g., "What is this?", "Where does this piece go?", as they play together, with the facilitator modeling and prompting the speech/language forms. Always, stress and intonation are

utilized to highlight the new information, e.g., "Whose turn is it?". Natural hand gestures are used to facilitate the children's comprehension.

With toddler groups, an interactive activity using an item such as "bubbles" provides the entrance into early language use. The facilitator, rather than using complex language forms, encourcomprehension and ages production speech/language through controlled, comprehensible input, with the aid of the extra-linguistic context. The bubble bottle is held up in a natural manner and the facilitator enthusiastically announces "Bubbles!" and then "Open", while simultaneously opening the bottle and exposing the wand. After the facilitator has demonstrated blowing and popping bubbles, with appropriate animated facial and hand expressions, the group is encouraged to repeat the events by prompting the facilitator to "open" and "blow." In a graded manner, as children become adept at producing the core speech/language forms, each presentation "adds" on more information (at a level consistent with each child's level of production), e.g., "1, 2, 3 BLOW!" (tapping out numbers at the same time), "/o pen the bot tle/"(accentuating the stressed syllables, as they are the easiest to be repeated). The speech model is produced slowly and repeated several times so that the listener has time to process the speech signal. As soon as a child is easily producing the earliest, simple forms, that child is expected to produce increasingly complex request/comment forms.

LANGUAGE THROUGH MUSIC: MUSIC CARRIES THE MESSAGE

Following this type of activity, children are taught songs again with gesture (e.g., "Head, Shoulders, Knees and Toes," "Hokey-Pokey"). The emphasis is placed upon slow presentation of the text first paired with appropriate facial/body gestures. This allows children to have time to process and try to produce the forms a number of times before the music is added, either in the form of singing along with the facilitator or with a professionally produced version on CD.

ENGLISH SPEECH/LANGUAGE ACROSS ORAL/LITERATE CONTEXTS

All groups of children are told a storybook in English. To make the characters and events salient, reading the text is not strictly observed.

Picture books with highly illustrative pictures, e.g., Mercer Mayer's, There is an Alligator Under My Bed, or Keiko Kasza's, The Wolf's Chicken Stew, are told in simple language using a story grammar format to introduce characters, the setting, the initiating event of the story and then, the steps used to either solve the main character's problem or to move through the events in a logical manner. Brief pauses are inserted into the "storytelling" once children have been given several exposures to the same story to give them the opportunity to try and use forms, e.g., "Oh, look! It is night-time. And up in the sky is the...(moon)!".

INTRODUCTION OF PHONICS FOR SPEECH/LANGUAGE INTERVENTION AND READING/WRITING ACQUISITION

School-aged children are exposed for 15-20 minutes to Explode the Code workbooks, a phonics approach to teaching reading and spelling (Educators' Publishing Service, Massachusetts, USA). Accurate speech production as well as, incidentally, vocabulary and grammar forms, is promoted as children learn to produce the sound/letter correspondences. Their comprehension of the forms naturally progresses since the sound in each chapter is introduced through specific vocabulary items. By the end of each lesson, the majority of children can determine correct choices, e.g., when matching sentences to pictures, since they have already been "primed" with the earlier sound/vocabulary activities.

INGLESE DINAMICO: CONCLUDING REMARKS REGARDING ITS KEY POINTS

The key points are summarized in a list of the main aspects that constitute the Inglese Dinamico methodology, and make it "out of the ordinary" and particularly interesting as compared to more "orthodox" EFL teaching techniques.

Linguistic and paralinguistic focus

Phonology: development of the phonological system as a fundamental basis for being able to code and produce English forms in a natural and solid way; focus on the ability to produce precise sound/syllable forms from an early age,

a graded from manner. the simplest system of vowels (first short, then long), to the more complex systems of conblends sonant

and diphthongs; particular attention is given to the contrasting sounds in the articulatory movements and timing associated with them, as well as to stress and intonation:

acquisition behaviors: use of specific behavioral/kinesthetic strategies such as developing eye-contact with children, and use of appropriate body language and facial expressions, in order to help children associate the correct articulatory movements with specific sounds, and assist them in the development of their "emotional intelligence". If children are able to "sense" and recognize correctly others' internal states from

body/facial cues, they find it easier to understand speech/language forms used in a certain situation (with no need to repeat them in Italian), and consequently associate the appropriate form with each different context.

Enculturation of language: language in context

- Language in action: facilitators are trained to always link speech/language forms to gestures and action. Language is never used and taught as an abstract entity but is given meaning through contact with the immediate context:
- language as a socio-cultural phenomenon: the acquisition of

THE PHONOLOGICAL

A FUNDAMENTAL

BASIS FOR BEING

ABLE TO CODE AND

PRODUCE ENGLISH

SYSTEM AS

and England);

English is facilitated through immersion of children in a context filled with authentic socio-cultural information (materials/literature/ songs from America

· sociolinguistic/pragmatic focus: children are not encouraged to learn all forms they hear but to be primarily able to choose and use the appropriate speech act according to the socio-cultural situation in which they are engaged (development of a "socio-linguistic competence"), e.g., be able to formulate questions/responses/comments in different contexts: the notion of "who speaks what language to whom and when". Older children may be gradually and inductively introduced to the concept of "sociolinguistic variation", e.g. through storytelling from both British English and American English books,

focusing on socio-cultural "lexical variation", so that children become aware that there may be different ways of terming a same object (e.g. "lift" vs. "elevator").

Facilitators: speech/language production strategies

- · Language intervention as an exchange of information: facilitators are not trained to teach didactically but to supply children with the speech/language information they need in a certain socio-cultural situation, while at the same time receiving feedback from children so that they can re-adjust their input and make it comprehensible. The main aim is to communicate strategies to children through interaction, give them "power" to do things through the forms they acquire, get them to feel "safe" and to try and use the new forms spontaneously, as with their mother-tongue;
- language production through controlled input: children are given the knowledge they need gradually, so that in a second phase they spontaneously activate the forms they already know (the focus in on Krashen's Natural Approach, the Input hypothesis and notion of natural order of acquisition). Production in English is allowed to emerge in some typical stages, as in one's mothertongue: a) response by non-verbal communication, b) response with a single word ("yes", "no"), 3) combinations of two or three words, 4) phrases, 5) sentences, 6) more complex discourse;
- facilitators self-monitoring: constantly adjust interaction to promote and facilitate children's speech/language production. They are made aware of

the need to continually evaluate their input to children ("linguistically-aware" approach) so that they can immediately modify a learning situation for the group or for a single individual:

 risk-free environment: facilitators are engaged in keeping children's affective filter low, in order to create an atmosphere of trust, confidence and facilitate spontaneous learning. Children are encouraged to become actively involved in the

FACILITATORS

LOW

ARE ENGAGED IN

AFFECTIVE FILTER

KEEPING CHILDREN'S

learning situation by calling them by their names and using enthusiastic interjections/responses ("Well done/good job/great!"). Fa-

cilitators never insist in making children speak and participate, but try to raise their curiosity through games and other activities. With toddlers and more timid children a more "tactile" approach may be necessary: they may be seated right next to the facilitator, or on the facilitator's lap, in order to allow more tactile feedback and make the child feel safe and confident;

- testing: facilitators never test or judge children's knowledge, i.e., when asking a question, they immediately provide the answer. Children need to be exposed to the input several times before it is internalized and actively re-employed. This naturally helps in creating a low-anxiety setting, so that children are more receptive to the input, and interact with the facilitator with more confidence;
- rhetorical questioning: at an early stage, the rhetorical aspect is maximized by facilitators, i.e., they make great use of rhetorical and indirect questions until

children are able to produce spontaneously, e.g., during storytelling, when showing a picture, and saying "Oh look where we are! We are in a station!" or "Oh look! Where are we? We are in a station!" the answer is immediately supplied;

· rephrasing: when faced with a child's

> explicit correction: e.g., when seeing the picture of a man a child shouts "Boy!", the facilitator never says "No, it's not a boy" but "It's a man!";

wrong/inappropriate speech/language form, facilitators are trained to expose the child to the correct form, without

the facilitators' "language intervention" may be compared to that of a native English-speaking mother: mothers modify their input in order to be understood by children and communicate with them, without teaching the language; they use forms simpler than those used with adults (they are more sensitive and "tuned" to the child's linguistic level), their speech becomes more complex as the child grows in linguistic maturity: they use meaning to help children acquire the language through context and extralinguistic information.

One last important aspect emphasized by Nancy Rose Steinbock is that, given the excellent results of this new methodology, and the good prospects for its future applications in Venice and elsewhere, it may be applied not only to pre-school and school-aged children, but also to adults, as well as to the teaching of foreign languages other than English.

motherese/caretaker speech:





Bibliography

- * BALBONI, P. E. (2002), Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET, Torino,
- * BRUNER, J. S. (1987). Child's Talk. Learning to Use a Language. Norton. New York.
- BULTER, K. G., CHENG, L. L. (eds.), (1994), "Pragmatics and social skills in school-age children and adolescents", in Topics in Language Disorders, v. 14, n. 3, pp. 1-82.
- * BULTER, K. G., CHENG, L. L. (eds.) (1994), "From phonology to metaphonology; issues, assessment and intervention", in *Topics in Language Disorders*, v. 14, n. 2, pp. 1-100.
- BULTER, K. G., CHENG, L. L. (eds.) (1996), "Dyslexia: a developmental language-based learning difference", in Topics in Language Disorders, v. 19, n. 2, pp. 1-92,
- CUMMINS, J. (1984). Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy, Multilingual Matters, Clevedon.
- * FERGUSON, C. A., MACKEN, M. A. 1980, "Phonological development in children: play and cognition", in Papers and Reports on Child Language Development, Stanford University, n. 18, pp. 135-177.
- * FREDDI, G. 1990b, Azione, gioco, lingua, Fondamenti di una glottodidattica per hambini, Liviana/Petrini, Torino,
- * HALL, N., PRICE, R. (1998), Explode the Code, v. 1, Educators Publisher Service, Cambridge (MA).
- * Kasza, K. (1987), The Wolf's Chicken Stew, G.P. Putnam's Sons, New York.
- * Krashen, S. D., Terrell, T. (1983), The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Alemany Press, Hayward.
- * MAYER, M. (1987), There's an Alligator Under My Bed, Dial Books for Young Readers, New York.
- * PORCELLI, G. (1994), Principi di Glottodidattica, La Scuola, Brescia.
- * Santipolo, M. (2002), Dalla sociolinguistica alla glottodidattica, UTET, Torino,



dima di c

per la scuola secondaria di primo grado

Un nuovo corso di lingua inglese, agile nella struttura e nei contenuti, in linea con gli obiettivi specifici di apprendimento richiesti dall'attuale riforma scolastica.

> Di particolare efficacia e ricchezza il materiale fotografico, con un reportage appositamente ealizzato sui personaggi che accompagneranno ali alunni nel corso

dei tre anni di studio. e singole unità sono complete di parti esercitative e di glossario;

le letture riquardanti aspetti di civiltà sono raggruppate alla fine di ciascun volume in ordine graduale di difficoltà.



Per lo studente

Starter Unit

Student's Book 1 con CD audio (per il primo anno)

Student's Book 2 con CD audio (per il secondo anno)

Student's Book 3 con CD audio

(per il terzo anno)

Portfolio per ciascun anno 3 CD-ROM interattivi

Per il docente

Teacher's Book Tests CD audio



Ghisetti e Corvi Editori

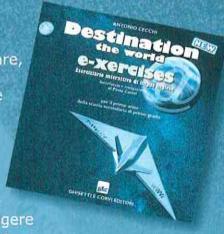
Cecchi New Destination the World e-xercises

3 CD-ROM interattivi per la lingua inglese

Più di 2000 esercizi per verificare, approfondire e consolidare la conoscenza della lingua inglese su PC.

I tre CD-ROM sono strettamente legati ai contenuti del corso New Destination the World e possono essere utilizzati come integrazione e/o fonte di ulteriori attività da svolgere

per un migliore sviluppo delle quattro abilità linguistiche.



APPROCCI, METODI, TECNICHE

Le tecniche didattiche applicate e applicabili all'Airspeak

Alessia Caputo Università di Bari

1. AIRSPEAK: UN LINGUAGGIO CHIARO E SINTETICO

L'Airspeak è il linguaggio specialistico utilizzato dai piloti e dai controllori del traffico aereo. Avvalendosi della lingua inglese che, anche in questo ambito, funge da lingua franca, questo linguaggio permette a piloti e controllori le cui lingue native sono differenti di comunicare. Si tratta di una "microlingua franca" per sua natura differente da tutte le altre. Se, infatti, è vero che come la maggior parte dei linguaggi specialistici, l'Airspeak necessita di inambiguità e sinteticità, ciò che contraddistingue questa microlingua dalle altre è il fatto che da essa dipende la sicurezza del traffico aereo. Quindi l'esigenza di chiarezza, necessaria in tutti i contesti comunicativi, diventa più pressante in questo ambito in cui un qualsiasi fraintendimento può essere fatale (cfr. 2). La concisione diventa un aspetto di basilare importanza in quanto lo scambio di informazioni aria-terra viene effettuato su canali di frequenza radiotelefonica che sono di numero, per quanto grande, sempre limitato, quindi nel momento in cui un pilota parla con un addetto al controllo del traffico sta occupando una frequenza che potrebbe essere utile ad altri. Inoltre, alcune istruzioni devono essere comprese il più presto possibile per essere applicate in maniera istantanea soprattutto in casi di pericolo.

Quanto detto sopra è reso più difficile da realizzare per via della natura di questa microlingua che è pret-

tamente orale avvalendosi. Non essendoci quindi uno scambio comunicativo face to face, gli aspetti cinesici e prossemici della comunicazione, che facilitano la comprensione dei messaggi, sono assenti.

1.1 Caratteristiche lessicali

L'Airspeak è composto principalmente da un numero limitato di parole che appartengono all'inglese comune, come ad esempio: clear,

cancel, report, climb, descend. request. ecc. L'uso della macrolingua, teoricamente, non comporta, però, rischi di polisemanticità. quanto ciascuna parola del linguaggio comune diviene monoreferenziale nel contesto aeronauti-

co, nel quale c'è una corrispondenza univoca tra parola e significato. In casi di emergenza, invece, sono utilizzate forme inesistenti nella macrolingua inglese al fine di attirare in maniera immediata l'attenzione del controllore. Le espressioni MAYDAY e PAN PAN, infatti, ripetute tre volte, precedono i messaggi di pericolo e di urgenza.

Inoltre nell'Airspeak, nel rispetto del principio della concisione, si fa largo uso di abbreviazioni ed è vietato usare forme di cortesia come il saluto o il ringraziamento. Tutto ciò che è superfluo alla comunicazione del messaggio va eliminato.

1.2 Caratteristiche fonetiche

È necessario sottolineare che i ter-

mini utilizzati in Airspeak sono stati selezionati in modo tale che la loro pronuncia non possa generare confusione con altre parole e non crei difficoltà di pronuncia a chi non è madrelingua inglese. A tal fine, la International Civil Aviation Organization ha prescritto un alfabeto fonetico internazionale da usare quando la pronuncia di nomi propri, di abbreviazioni e di parole comuni risulti dubbia. Ciascuna lettera è as-

sociata ad una parola di cui è riportata anche la pronuncia proprio per rendere questo alfabeto il più possibile universale (Annex 10 1995:38-39).

Per quanto riguarda la pronuncia dei numeri, è necessario specificare che alcuni di essi in Airspeak vengono pro-

dotti in maniera differente dall'inglese comune. Per esempio il numero 3 non è pronunciato /'Tri:/, bensì /'tri:/, 1000 da /'Tauz@ nd/ viene trasformato in /'tauz@ nd/. Questo succede perché la produzione della fricativa dentale risulta molto difficile per coloro che non sono nativi inglesi, tanto che questi ultimi tendono a trasformarla nella occlusiva dentale (Jenkins, Modiano, Seihofer 2001:17). Pertanto nell'alfabeto ICAO, per evitare di creare confusione, si è deciso di attribuirle il fonema [t]. Per lo stesso motivo, il numero four la cui pronuncia coincide con quella della preposizione for /'for/ è stato trasformato, in modo tale da non creare confusione, in fower /'fau@ /.

UN ALFABETO FONETICO INTERNAZIONALE DA USARE QUANDO LA PRONUNCIA DI NOMI PROPRI. DI ABBREVIAZIONI E DI PAROLE COMUNI **RISULTI DUBBIA**



Inoltre i numeri devono essere trasmessi pronunciando ciascuna cifra che li compone separatamente, per esempio l'espressione "pista 27" verrà detta "runway two seven". Questo espediente, insieme agli altri, è stato introdotto per rendere la trasmissione dei numeri, che sono di fondamentale importanza, il più possibile chiara.

1.3 Caratteristiche sintattiche

Anche per quanto concerne la sintassi di questa microlingua, è possibile notare che i principi fondamentali sono l'inambiguità e la sinteticità. A tal proposito si propone l'analisi del seguente esempio (Gigli 2001:117):

Pilota:

FASTAIR 345 REQUEST FL 240.

FASTAIR 345 FL 240 NOT AVAILABLE DUE TRAFFIC. ALTERNATIVE IS FL 220. ADVISE.

Pilota:

FASTAIR 345 ACCEPT FL 220.

Questo stralcio di conversazione in Airspeak tratto dal Manuale di radiotelefonia di Piero Gigli è ricco di interessanti particolari. Prima di tutto è necessario specificare che l'abbreviazione FL che sta per flight level viene pronunciata per esteso. I verbi request e accept non hanno la s della terza persona singolare. L'omissione del verbo to be e della particella to che in inglese comune segue due. L'omissione dell'articolo determinativo davanti ad alternative e la mancanza di

qualsiasi forma di cortesia. Questi espedienti servono a rendere i messaggi il
più possibile brevi, sempre, però, nell'interesse
della chiarezza. Infatti,
nell'esempio il verbo to
be è omesso solo dove la
sua mancanza non comporta ambiguità, infatti

se si dicesse "ALTERNATIVE FL 220" si penserebbe ad una frase incompleta in cui è presente solo il soggetto e quindi si potrebbe minare la comprensione del messaggio.

2. IL FATTORE LINGUISTICO COME CAUSA DI INCIDENTI AEREI

L'esistenza di un linguaggio come Airspeak non rende la comunicazione pilota-controllore immune da possibili fraintendimenti che in alcuni casi possono essere fatali. I ricercatori Grayson e Billings (cit. in Cushing 1995:2) hanno studiato gli equivoci che si verificano nelle comunicazioni aeronautiche. Dall'analisi svolta si è arrivati alla conclusione che la mancata comprensione tra controllore e pilota può essere causata o da problemi tecnici (malfunzionamento del microfono o dell'equipaggiamento), o da superficialità nel trasmettere le informazioni e nel controllarle una volta ricevute, o ancora da problemi che riguardano il linguaggio. A volte, infatti, il pilota o il controllore è poco concentrato per il carico di lavoro svolto, o si trova così sotto stress a causa di un'emergenza che tende a non applicare in maniera completa la fraseologia standard. Un episodio in cui non è stata usata la fraseologia corretta è capitato nel marzo del 2000 senza provocare incidenti. Il controllore dà istruzione al pilota di girare a sinistra, ma quando il pilota chiede conferma dicendo: "...confirm left?", risponde "that's right" passando co-

sì dal codice linguistico specialistico che prevede l'uso di affirmative, a quello colloquiale. Il pilota, quindi, fraintende e gira a destra provocando una riduzione della distanza minima con un altro aereo.

Un altro fenomeno di code switching è stato la causa anche del peggior incidente che l'aviazione ricordi. Si verificò nel 1977 a Tenerife. Il traffico del principale aeroporto dell'arcipelago delle Canarie, quello di Las Palmas, era stato dirottato, a causa di un attentato, al piccolo aeroporto di Los Rodeos. Fra gli aerei la cui rotta prestabilita era stata deviata all'aeroporto minore c'erano due Boeing 747 uno della Pan Am, volo PA 1736 e l'altro della KLM, volo KL 4805. Quando il KLM cominciò a rullare ed iniziò a percorrere la pista, il PA 1736 si mosse dal parcheggio. Esso seguiva il KLM in pista a debita distanza e aveva ricevuto l'istruzione di liberarla al prossimo raccordo. Vi era una nebbia fittissima tanto che l'aereo della Pan Am non riusciva a vedere i raccordi, nel frattempo quello della KLM percorreva la pista e arrivato alla fine si girò su se stesso di 180º per prepararsi al decollo. Nessuno dei piloti poteva vedere l'aereo dell'altro a causa della nebbia ed entrambi erano invisibili alla torre di controllo non dotata di radar. Il PA 1736 era ancora in pista quando il KLM chiese l'autorizzazione al decollo e quella per il volo in rotta che serve a dare le indicazioni su quali rotte seguire e quali operazioni mettere in atto subito dopo il decollo. Il controllore trasmise solo l'autorizzazione in rotta e il pilota aspettandosi di riceverle entrambe, pensò di essere autorizzato al decollo, infatti rispose in questo modo alla torre:

Pilota KLM:

AH, ROGER, SIR, WE'RE CLEARED TO THE PAPA BEACON FLIGHT LEVEL 90, RIGHT TURN OUT 040 UNTIL INTERCEPTING THE 325 AND WE'RE NOW AT TAKE OFF.

RENDERE
I MESSAGGI IL PIÙ
POSSIBILE BREVI,
SEMPRE, PERÒ,
NELL'INTERESSE
DELLA CHIAREZZA

APPROCCI, METODI, TECNICHE

Egli, dopo aver ripetuto tutte le indicazioni di rotta, concluse con "we're now at take off" intendendo dire: "ora stiamo decollando". Infatti, spinse avanti le manette di comando e cominció la corsa al decollo. Il controllore non lo bloccò perché aveva capito che il pilota dell'aereo della KLM con quella espressione intendesse dire: "siamo ora al punto attesa per il decollo". Nel frattempo, il pilota del PA 1736, che era ancora in pista, accortosi che il KLM gli stava andando contro, in quanto cominciò a scorgerne nella nebbia i fari, si sovrappose alle comunicazioni del controllore con l'altro pilota creando così rumori incomprensibili. I due aerei impattarono in pista provocando la morte di 583 persone. Il pilota del KLM avrebbe dovuto attendere l'autorizzazione al decollo dopo aver ricevuto quella in rotta. Se, però, avesse risposto a quell'autorizzazione con spressione we are taking off invece di we are now at take off il controllore avrebbe capito che stava per decollare e lo avrebbe potuto fermare in tempo invece di fraintendere che era fermo al punto attesa aspettando l'autorizzazione al decollo. Il pilota era olandese e probabilmente usò quella costruzione perché nella sua lingua il presente progressivo si rende con l'equivalente della preposizione at seguita dall'infinito. Anche in questo caso è intervenuto il fenomeno del code switching. Il pilota olandese della KLM inavvertitamente è passato dalla costruzione grammaticale inglese a quella della lingua olandese continuando ad usare il lessico inglese. In questo incidente, quindi vi sono stati un errore linguistico ed uno causato dal cosiddetto expectation factor in quanto il pilota si aspettava l'autorizzazione al decollo e ha pensato di averla ricevuta (Cushing 1995:3).

Come è noto, questo elemento in glottodidattica è detto expectancy grammar, ovvero quella grammatica dell'anticipazione che permette di prevedere che cosa può essere detto in un determinato contesto. Questa capacità di previsione è dunque considerata una abilità da sviluppare nell'insegnamento delle lingue straniere, in Airspeak, però, come si è visto, può essere deviante. Il fattore che porta a fare ipotesi errate è probabilmente l'abitudine associata allo stress. Proprio in questi contesti può ca-

pitare che il pilota o il controllore pensino di aver ascoltato ciò che si aspettano di sentire. Spesso questo fenomeno si verifica durante il *readback*. Infatti, capita per esempio che quando il controllore dà un'istruzione al pilota,

quest'ultimo non ripeta esattamente il comando, ma inavvertitamente dica ciò che si aspetta di sentire. Il controllore, probabilmente indaffarato nel seguire gli altri aerei, non pratica lo *hearback* e quindi non si rende conto dell'errore.

Ogni anno negli spazi aerei controllati di tutto il mondo questi errori causano, nel migliore dei casi, conflitti di traffico e mancate collisioni. Il processo di *readback* / *hearback* è un indispensabile strumento di verifica reciproca tra piloti e controllori del traffico aereo, ma a volte non è usato come si dovrebbe (Caputo 2004:190-198).

3. L'INSEGNAMENTO DI AIRSPEAK

I controllori del traffico aereo ed i piloti condividono l'uso di *Airspeak*, tuttavia studiano e apprendono questo linguaggio separatamente. L'aspirante controllore, infatti, una volta superato il concorso, in cui è sottoposto ad una prova per verificare che abbia un livello di conoscenza dell'inglese comune almeno medio, deve seguire un corso selettivo. In questo periodo lo studente apprende tutto ciò che gli servirà per lo svolgimento del proprio lavoro, inclusa la fraseologia standard. Il pilota, invece, per ottenere il brevetto di volo deve conseguire un certificato di radiotelefonia che riguarda

LA GRAMMATICA
DELL'ANTICIPAZIONE
PERMETTE
DI PREVEDERE
CHE COSA PUÒ
ESSERE DETTO
IN UN DETERMINATO
CONTESTO

l'uso del linguaggio specialistico. In questa sede si approfondirà l'insegnamento di *Airspeak* durante il corso di formazione CTA (controllori del traffico aereo).

3.1 I moduli del corso CTA

Il corso CTA riguarda, quindi, lo studio della microlingua e di tutte quelle materie come la meteorologia, la legislazione aeronautica, la navigazione aerea, ritenute necessarie allo svolgimento della professione di controllore del traffico aereo. È formato da tre moduli, ciascuno dei quali è suddiviso in fasi. La prima sezione è detta Modulo 1 Basico ed è composta dalle prime cinque fasi del corso. Ha la finalità di far acquisire "le conoscenze generali e tecniche che sono alla base del volo" (Programma formazione standard 2003:20). La seconda parte è chiamata Modulo 2 avvicinamento ed è formata dalle fasi sesta, settima e ottava. Al termine di questa seconda tranche di corso lo studente otterrà la qualifica di controllore del traffico aereo permettendogli di proseguire l'iter passando al modulo 3, oppure di cominciare a lavorare presso le torri di controllo

o i centri di avvicinamento in ambiente radar e non. È opportuno spiegare che il controllore di torre ha una responsabilità limitata alle piste dell'aerodromo (con o senza radar) e si occupa delle fasi di decollo e atterraggio. Lo spazio aereo compreso nel raggio di cinque miglia nautiche attorno all'aeroporto è gestito, invece, dal controllore di avvicinamento che organizza gli arrivi e le partenze.

Il modulo 2 è propedeutico al terzo che è detto *Modulo 3 area*, composto dalle fasi nona, decima, undicesima e dodicesima. È finalizzato a qualificare il frequentatore del corso come "controllore radar di regione" destinato ad operare presso i centri radar di regione.

3.2 L'insegnamento dell'inglese nelle fasi del corso

L'insegnamento microliguistico è parte integrante del corso. L'impatto con l'inglese è graduale. L'allievo ha già una certa conoscenza di base visto che, nelle selezioni per accedere all'addestramento formativo, ha dovuto sostenere una prova di lingua. La prima fase del corso è dedicata esclusivamente alla "standardizzazione della lingua inglese" (Programma formazione standard 2003:21), durante la quale il docente madrelingua cerca di rendere omogenea nella classe la conoscenza dell'inglese comune. Nella seconda fase vengono studiate una serie di materie tra cui l'inglese tecnico-aeronautico affidato ad un insegnante madrelingua. È questo il momento in cui l'allievo comincia ad entrare in contatto con l'Aviation English, cioè quell'inglese specialistico che riguarda l'aviazione. È oggetto di studio soprattutto il lessico specialistico, infatti vengono elencate le zone che compongono l'aeroporto, le parti dell'aereo, le manovre aeree, gli agenti atmosferici ecc. Durante lo studio dell'inglese tecnico-aeronautico, continua l'approfondimento grammaticale, sintattico e fonetico della macrolingua inglese. Anche nelle fasi terza, sesta, settima, nona e decima, sono dedicate alcune ore all'insegnamento di questa materia.

Già durante la terza fase, l'allievo comincia a studiare la tecnica operativa, una materia che comprende le procedure radiotelefoniche, la fraseologia e la simulazione. In questa sezione del corso, lo studente apprende il linguaggio specialistico e lo applica in situazioni di simulazione in classe attraverso il roleplay e con strumenti particolari in grado di simulare il movimento degli aeromobili nel circuito di traffico. Questa materia, il cui insegnamento è affidato ad un controllore del traffico aereo con una lunga esperienza di lavoro, è presente nelle fasi settima, nona e decima.

3.3 Un approccio andragogico-collaborativo?

A questo punto è opportuno chiedersi se un approccio andragogico possa essere appropriato all'insegnamento dell'Airspeak. Come è

noto, l'andragogia si focalizza sulla figura dell'apprendente adulto che ha un rapporto paritario con il docente. Per questa ragione, l'insegnante risulterà un facilitatore dell'apprendimento, avendo di fronte

un discente autonomo nel prendere decisioni in ordine al suo apprendimento. Balboni, quando parla di questo tipo di approccio prende in considerazione l'insegnamento di microlingue straniere ad adulti che conoscono già la materia specialistica, perciò all'approccio andragogico affianca quello collaborativo che consiste nella collaborazione tra docente e discente, nel senso di scambio di competenze. Lo studente possiede una conoscenza di tutto ciò che è «micro», ovvero della materia specialistica, e deve apprendere dal docente la «lingua». Il docente mette a disposizione le sua competenza linguistica, ma non conosce i contenuti specialistici (Balboni 2002:184-186).

Lo studente del corso CTA, tuttavia, non rientra nella tipologia di adulto presa in considerazione da Balboni. Si tratta infatti di un adulto, maturo e fortemente motivato, visto che se supera gli esami finali con votazioni alte potrà ottenere un'occupazione nell'ambito lavorativo scelto, ma dovendo apprendere sia la microlingua che i contenuti specialistici, è improbabile che possa avere un rapporto paritario con l'insegnante.

Pertanto, l'approccio da usare durante l'insegnamento della fraseologia aeronautica può essere andragogico in quanto rivolto ad adulti, ma non può, a nostro avviso, essere collaborativo. Per l'allievo del corso CTA, il docente è un magi-

ster, «sa di più», perciò, non può stabilirsi una collaborazione nel senso di scambio di competenze.

Come si è visto, gli insegnanti che nel corso per controllori si occupano della lingua straniera, sono due:

- un docente madrelingua che insegna la macrolingua e l'inglese tecnico-aeronautico;
- un controllore del traffico aereo (che ha seguito dei seminari di didattica della durata di qual-

L'ANDRAGOGIA
SI FOCALIZZA
SULLA FIGURA
DELL'APPRENDENTE
ADULTO CHE HA
UN RAPPORTO
PARITARIO
CON IL DOCENTE

Un miglio nautico corrisponde a 1852 metri.



APPROCCI, METODI, TECNICHE

che settimana) che insegna Airspeak e tecnica operativa.

Può essere interessante confrontare il docente di microlingua all'interno di un approccio andragogicocollaborativo con quello di Airspeak attraverso la seguente tabella niera completa durante l'apprendimento dell'Airspeak. Lo studio della fraseologia, infatti, ha come obiettivo la comprensione dei messaggi e la capacità di produrne. Così facendo, gli allievi devono anche riuscire a padroneggiare gli atti co-

speak attraverso la seguente	k attraverso la seguente tabella: municativi che sono p	
	Docente di Microlingua	Docente di Airspeak
Microlingue straniera	NO	SI
Contenuti specialistici	NO	SI
Macrolingua straniera	SI	NO
Metodologia didattica	SI	NO

Se l'insegnante di microlingua in ambito andragogico-collaborativo possiede la conoscenza della macrolingua e la competenza glottodidattica che gli permettono di insegnare la microlingua grazie alla collaborazione con lo studente che possiede i contenuti, il docente di Airspeak, invece, è padrone del linguaggio specialistico e dei contenuti, ma non possiede una competenza linguistica e glottodidattica. Sorge, dunque, un interrogativo circa la capacità dell'attuale docente di Airspeak di insegnare la fraseologia con la metodologia didattica opportuna, facendo riflettere gli studenti sulle sue caratteristiche lessicali, sintattiche e fonetiche dell'Airspeak e sulla delicatezza della questione linguistica nelle comunicazioni controllore / pilota.

4. COME MIGLIORARE L'INSEGNAMENTO DI AIRSPEAK, CONCLUSIONI

Sapere la lingua, saper fare con la microlingua e saper fare microlinsecondo sono Balboni (2000:73) le mete che è necessario prefissarsi nella glottodidattica delle microlingue. Nel corso CTA solo la prima viene raggiunta in malori fondamentalmente direttivi (richiesta e comando), senza tener conto, però, delle differenze culturali del destinatario (il pilota). La seconda meta, quindi, viene raggiunta solo in maniera parziale.

Quest'aspetto, invece, è di grande importanza per il controllore del traffico aereo che comunica con piloti di diverse nazionalità. Da un confronto con alcuni controllori del traffico aereo è emerso, infatti, che piloti della stessa nazionalità hanno tendenzialmente delle caratteristiche comuni nel modo di pensare, di agire o di parlare che li

contraddistinguono e che è utile conoscere visto che la sicurezza del volo passa attraverso le comunicazioni aria/terra. Informazioni sulle tendenze linguistiche e comportamentali dei piloti possono servire all'allievo del corso che sta per diventare con-

trollore, così da sapere come comportarsi in situazioni particolari. Per quanto riguarda la terza meta glottodidattica, durante il corso, viene studiata non solo la fraseologia, ma anche la macrolingua con il docente madrelingua inglese, ma l'analisi lessicale, sintattica e testuale della microlingua è affidata al tecnico. Dunque non è

possibile un'indagine contrastiva tra microlingua e macrolingua.

Viene inoltre trascurato durante il corso un altro elemento fondamentale: il controllore è a contatto con persone che impiegano la fraseologia ICAO, ma che sono di nazionalità diverse, deve pertanto riuscire a comprendere tutte le "varietà" di Airspeak. In realtà. non esistono diversi dialetti, in quanto bisogna attenersi in modo ferreo alle disposizioni linguistiche dettate dall'ICAO, ciò che varia da nazionalità a nazionalità è la pronuncia che inevitabilmente è influenzata dalla lingua madre di ciascun pilota o controllore. Quest'ultimo, durante l'addestramento, deve cercare di raggiungere una pronuncia corretta, ma deve anche "farsi l'orecchio" nel senso che è importante che riesca a sensibilizzare la sua capacità di comprendere la lingua anche se non prodotta con pronuncia standard.

Il mancato raggiungimento di queste mete potrebbe essere ricondotto all'assenza all'interno del corso di quella sensibilità verso le problematiche linguistiche che possiede solo chi ha una competenza linguistica e didattica. Desta, infatti, qualche dubbio, come si è già ac-

QUELLA SENSIBILITÀ VERSO LE PROBLEMATICHE LINGUISTICHE CHE POSSIEDE SOLO CHI HA UNA COMPETENZA LINGUISTICA E DIDATTICA

cennato nel paragrafo 3.3, il fatto che sia un tecnico che ha frequentato un seminario di metodologia didattica detto MEDID della durata di poche settimane, ad occuparsi dell'insegnamento della fraseologia. Un controllore del traffico aereo è sicuramente padrone del linguaggio specialistico Airspeak, ma qualche perplessità rimane sul-



la sua capacità di insegnarlo.

Sarebbe dunque opportuno sensibilizzare il controllore e il pilota anche a quelle problematiche linguistiche che riguardano l'uso della fraseologia standard e possono minare la sicurezza della comunicazione aria/terra (cfr. 2). Sarebbe quindi necessario sottolineare e analizzare durante il corso:

- l'importanza di utilizzare sempre la frascologia che è stata studiata proprio per evitare qualsiasi tipo di fraintendimento;
- l'utilità, come strumento di verifica, del readback / hearback.
 Il controllore deve pretendere dal pilota la ripetizione dell'istruzione da lui data e ovviamente deve ascoltarla con attenzione in modo da rendersi conto di eventuali errori;
- l'insidia nascosta dietro il fattore aspettativo che in situazioni di stress porta a pensare di aver ascoltato ciò che ci si aspetta di sentire:
- il fenomeno del code switching che può minare la comunicazione tra piloti e controllori e di cui essi devono essere consapevoli, in modo da rivolgere maggiore attenzione quando parlano a non farsi influenzare da codici linguistici diversi da quello Airspeak.

Affrontare tali problematiche durante il corso, magari analizzando quegli incidenti aerei causati da incomprensioni linguistiche tra controllore e pilota, non può che essere di aiuto a prevenire il crearsi di situazioni pericolose.

In conclusione, si potrebbe forse migliorare l'insegnamento di *Airspeak*, affiancando al tecnico un insegnante di lingue che affronti l'analisi lessicale, sintattica e fonetica della microlingua, l'analisi contrastiva tra macrolingua e microlingua, e la riflessione metalinguistica. Egli non può sostituirsi al

tecnico che è indispensabile perché conosce il linguaggio specialistico e ha una lunga esperienza che può trasmettere agli allievi, ma potrebbe indirizzare, grazie alla sua competenza glottodidattica, l'insegnamento della microlingua in questione verso attività come l'ascolto di registrazioni di comunicazioni aria/terra, la riflessione sui modelli culturali dei piloti e lo studio di quei fattori linguistici che possono minare la comunicazione. Un'altra proposta potrebbe essere di unire la formazione microlinguistica per controllori con quella per i piloti, in questo modo, infat-

Sitografia

- * www.airdisaster.com
- * www.aviation-safety.net
- In questi siti, vi sono degli archivi contenenti gli incidenti aerei avvenuti negli ultimi cinquanta anni. È possibile trovarvi le trascrizioni delle comunicazioni tra piloti e controllori oltre ad articoli, foto, video ecc.

ti, gli standard addestrativi sarebbero identici e ci sarebbe forse una maggiore comprensione tra piloti e controllori.

Bibliografia -

- Annex 10 to the convention on International Civil Aviation (1995), fifth edition of volume II, ICAO Technical Publications, Montreal.
- BALBONI P. E. (2000), Le microlingue scientifico-professionali, UTET Libreria, Torino.
- BALBONI P. E. (2002), Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET Libreria, Torino.
- CAPUTO A. (2004), "Airspeak e il suo insegnamento", in "Quaderni del Dipartimento di Pratiche Linguistiche e Analisi dei Testi", a. III, n. 3, pp. 177-207.
- * CUSHING S. (1995), "Pilot-air traffic control communications: it's not (only) what you say, it's how you say it", in "Flight Safety Digest", vol. 14, n. 7, pp. 1-11.
- GIGLI P. (1995), "La formazione nell'assistenza al volo", in "Assistenza al volo", a, XX, n, 75, pp. 21-24.
- * GIGLI P. (2001), Manuale di radiotelefonia, IBN Editore, Roma, "Gli aspetti di sicurezza nell'uso del linguaggio aeronautico sono sotto scrutinio", in "Assistenza al volo", 2001, a. XXVI, n. 5, pp. 26-29.
- GOTTI M. (a cura di), "L'insegnamento delle microlingue", numero monografico di "Scuola e Lingue Moderne", a. XXIV, n. 24, pp. 7-8, 1986.
- * GOTTI M. (1991), I linguaggi specialistici, La Nuova Italia, Scandicci (Fi). "Il Corso Basico CTA", in "Assistenza al volo", 1997, a. XXII, n. 1, pp. 26-27.
- * JENKINS I., MODIANO M., SEIHOFER B. (2001), "Euro-English", in "English Today", vol. 17, n. 4 pp. 13-19, "La disciplina è la base per una radiotelefonia sicura", in "Assistenza al volo", 2002, a. XXVII, n. 4, pp. 13-15.
- LENDON L. (1997), "Simulatori di TWR a due dimensioni", in "Assistenza al volo", a. XXII, n. 1, pp. 27-29.
- Programma formazione standard per controllori del traffico aereo, edizione agosto 2005, Enav-CFQP.
- SANTIPOLO M. (2002), Dalla sociolinguistica alla glottodidattica, UTET Libreria, Torino, "Tragedia sulla pista di Tenerife", in "Assistenza al volo", 1992, a. XVII, n. 65, pp. 42-46.
- * WILSON G. (1997), "Il fattore readback/hearback nelle comunicazioni ATC tra piloti e controllori", in "Assistenza al volo", a. XXII, n. 1, pp. 13-16;

selm 8-9 200

Alcuni articoli tratti da Assistenza al volo sono registrati senza menzionare gli autori perché sulla rivista stessa non compare alcun riferimento.



Immigrati a scuola

Patrizia Brogini

Università per Stranieri di Siena

La nostra società sta diventando sempre più multiculturale grazie al flusso migratorio che impone un continuo mutamento culturale. etnico, economico e sociale. I dati, aggiornati al 2004, parlano di 2.500.000 di immigrati, includendo in questo numero i residenti (iscritti all'anagrafe) e i regolari (in possesso del permesso di soggiorno, ma non ancora iscritti all'anagrafe). Questa cifra corrisponde al 3,4% dell'intera popolazione italiana.

La crescente presenza di stranieri porta con sé la necessità di interventi formativi mirati e in questo scenario la scuola svolge un ruolo determinante poiché spesso è il primo punto di approdo istituzionale, non solo per il ragazzo immigrato, ma anche per la famiglia, che per molti altri aspetti, trova ostacoli di vario tipo nel rapporto con altre istituzioni.

Nell'anno scolastico 2003-2004 gli alunni stranieri presenti nella scuola italiana erano 282.683, pari al 3,5% della popolazione scolastica. Tale percentuale risultava distribuita nella scuola materna (20,26%), elementare (42,17%), media inferiore (24,33%), media superiore (13, 24%), con una propensione in quest'ultima verso istituti professionali e tecnici.

Gli studenti provengono da ben 191 paesi diversi: Europa (principalmente est Europa) (44,3%), Africa (28,4%), Asia (15%), America centrale e del sud (12%), e si distribuiscono sul territorio nazionale in maniera non omogenea; il 37,9% nel nord-ovest, il 28,88% nel nord-est, il 23,32% nel centro e il 10,11% nel sud e

nelle isole. Il nord rimane l'area geografica più 'attraente' in quanto offre maggiori opportunità di

All'interno della normativa scolastica emerge il D.P.R. n. 394 del 1999 che compendia un iter legislativo di almeno dieci anni sul tema dell'inserimento scolastico di alunni stranieri e dà ampie direttive disegnando un modello di scuola integrazionista, che inserisce gli alunni stranieri all'interno delle classi frequentate dagli alun-

ni italiani, e interculturale, portatrice cioè di un concetto di cultura dinamico e pluriforme. Dal contatto fra lin-

gua e culture diverse, dalle reciproche interazioni tutti escono cambiati, costretti a riflettere sulla propria nuova identità, costretti a ridisegnare i propri confini linguistici e culturali. E la lingua è segno e strumento di tale contatto. Da un lato la scuola e lo spazio linguistico italiano mutano, si trasformano, accogliendo e mescolandosi con nuovi idiomi, dall'altro si crea, nell'immigrato, quello che la linguistica acquisizionale definisce interlingua di apprendimento, la creazione cioè di una nuova entità linguistica che va da fasi iniziali prebasiche e basiche, fino a quelle più evolute.

La scuola in questo contesto riveste un ruolo centrale in quanto agenzia formativa chiamata a rendere effettivo l'esercizio del diritto allo studio, a rispondere alle esigenze dello specifico territorio in cui è inserita, a facilitare la ricerca di nuovi equilibri per sfuggire allo stato di conflittualità che caratterizza la condizione migra-

ANALISI DI UN'ESPERIENZA

Presso l'Istituto Tecnico I.T.I.S. 'T. Sarrocchi' di Siena è stato attivato, per l'anno 2004-2005, un corso di italiano per gli studenti stranieri presenti nella scuola.

> Il corso è stato articolato in due livelli: uno di base, la mattina (2 ore settimanali) e uno il pomeriggio rivolto ad utenti con una me-

dia/buona competenza della lingua, soprattutto orale, (2 ore settimanali). Alle lezioni pomeridiane hanno però partecipato anche gli studenti del livello di base. creando così una classe multilivel-

All'inizio del corso, agli studenti di livello medio/alto è stato somministrato un test sociolinguistico (v. scheda 1), ma è stato deciso di non sottoporlo anche agli studenti del primo livello vista la difficoltà di poter comprendere la lingua del test. Da questo sono emersi dati interessanti ai fini della stesura degli obiettivi relativi al cor-

L'età media degli 11 partecipanti (4 femmine e 7 maschi) è 15-16 anni, le nazionalità sono albanese (3), boliviana (1), nigeriana (2), rumena (1), ucraina (2), colombiana (1), marocchina (1). Sono ragazzi che mediamente hanno



mparato e stanno imparando l'italiano in Italia, che sono arrivati n Italia da non più di un anno, e the, nel 50% dei casi conosce un'altra lingua, l'inglese. Vivono in famiglia e i genitori, con una istruzione di scuola media, svolgono nel nostro paese lavori perlopiù manuali (operaio, muratore, barista, ecc.) e parlano, quasi in tutti i casi, l'italiano. Gli apprendenti dichiarano di avere difficoltà principalmente con la lingua scritta, con l'ortografia (uso degli accenti "pero", "puo", "perche", ecc, parole omofone "a"/"ha", "anno"/ "hanno", "o"/"ho"), con l'uso corretto delle doppie ("bolleta" o "boletta", "sollo", "coridoio", "tantto", "tuto", "personne", "uficio", ecc.), con il significato di parole nuove, con il linguaggio scientifico, formale e tecnico. Affermano che, per loro, la lingua italiana è difficile ma utile e che nel futuro, il 50%, vorrebbe tornare nel proprio paese mentre l'altro 50% vorrebbe rimanere in Italia.

Una volta analizzato il test sociolinguistico, le insegnanti del corso di italiano con gli insegnanti curricolari si sono prefisse gli obiettivi facendo riferimento ai 6 livelli di competenza del Quadro Comune Europeo di riferimento per le (Consiglio d'Europa, lingue 2001), documento che traccia le linee guida per la didattica delle lingue straniere¹,

obiettivi non è facile individuare modelli operativi per la didattica di una L2 nel caso specifico degli immigrati, perché generalmente

- 1) in ogni classe sono presenti allievi di diversa provenienza con diversi concetti grammaticali e diverse logiche e manualità alfabetiche (per esempio la scrittura da dx a sx),
- 2) gli allievi hanno livelli di competenza diversi a seconda del vissuto.
- ognuno ha motivazioni e bisogni diversi.
- 4) diverse sono le situazioni in cui avviene l'insegnamento. L'apprendente a volte è affiancato da mediatori, docenti di sostegno, docenti di L2.

Tenendo conto dei punti sopra indicati, possiamo affermare che nel nostro caso il corso si è svolto all'insegna dell'interesse e dell'impegno anche se non possiamo sot-

RENDERE, DAL PUNTO

DI VISTA LINGUISTICO,

IMMIGRATO INCONTRA

DURANTE LE LEZIONI

ESPLICITO, CHIARO,

COMPRENSIBILE CIO

CHE LO STUDENTE

CURRICOLARI

tovalutare il problema della fluttuazione del numero degli studenti alle lezioni dovuta per alcuni di loro alla difficoltà nei collegapubblici menti con i luoghi di renonché sidenza

all'impegno richiesto dalle materie curricolari che inevitabilmente ha alterato e rallentato il percorso del progetto didattico.

Viste le notevoli difficoltà che incontrano gli studenti stranieri soprattutto per la produzione scritta sono state dedicate varie ore di lezione all'analisi e alla stesura di diverse tipologie testuali, quali la narrativa, la descrittiva, l'argomentativa.

Dal punto di vista puramente grammaticale è emersa una diffusa difficoltà nell'uso delle parole funzionali (articoli, pronomi, preposizioni), una fossilizzazione in strutture grammaticali basiche anche in studenti con una buona competenza comunicativa orale. Si può inoltre affermare che lo studente immigrato ha mediamente una competenza passiva di strutture afferenti alle varie discipline, come per esempio l'uso della complessa consecutio temporum in un testo storico o l'uso del congiuntivo in geometria, matematica, fisica: " si prenda un trian-

golo il cui lato sia...". Le lezioni di italiano a stranieri in un contesto scolastico hanno quindi lo scopo, oltre a quello generale di sviluppare una competenza comunicativa a tutto tondo,

di tentare di rendere, dal punto di vista linguistico, esplicito, chiaro, comprensibile ciò che lo studente immigrato incontra durante le lezioni curricolari, portandolo così progressivamente ad una competenza attiva.

Dal punto di vista lessicale è emerso che gli studenti, grazie ad un vissuto e ad un quotidiano esperito più o meno pienamente, hanno un buon patrimonio (v. per esempio la conoscenza del valore polisemico della parola "banco" inteso non solo come tavolo a scuola su cui si può lavorare ma anche come contenitore di prodot-

Una volta delineati e concordati gli La funzione di guida del Quadro europeo ha come obiettivo finale quello di rendere effettivamente possibile l'attuazione del Portofolio europeo delle lingue che, in quanto carta d'identità linguistica, biografia linguistica dei cittadini europei, necessi-

ta di un codice comune per la traduzione dei vari sistemi di valutazione, dei loro parametri e delle loro modalità di espressione. Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue propone una tripartizione dei

profili degli apprendenti, corrispondente all'utente basico (A), all'utente indipenden-

te (B), all'utente competente (C).

Ogni profilo a sua volta si divide in 2 livelli. Il profilo dell'utente basico (A) intende delineare le fasi iniziali del contatto con la L2 e del suo apprendimento. Il secondo macroprofilo di apprendente è quello dell'utente indipendente. Il tratto dell'autonomia comunicativa diventa pertinente a questo livello e si applica alle situazioni dell'interazione quotidiana. Il terzo profilo, il più elevato, è quello dell'utente competente. La descrizione dei livelli di competenza è tratta da Vedovelli M., 2002, Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue', Carocci, Roma



ti alimentari in un supermercato o di merce in genere al mercato).

Nelle varietà di apprendimento o interlingua ci sono infatti fasi di fossilizzazione che non toccano però la totalità della lingua, visto che il lessico continua ad arricchirsi grazie alle esperienza di vita individuale; la grammatica invece subisce più facilmente battute di arresto.

Ci siamo trovati insomma di fronte ad un apprendimento di tipo misto in quanto una parte dell'input è guidato, derivante cioè dal contesto scolastico, ma una parte ben rilevante è costituita da un apprendimento di tipo spontaneo.

Il materiale usato, prevalentemente 'grigio', fotocopie, è stato tratto da diversi testi.

Come test finale del corso, è stato proposto di utilizzare le prove CILS2, prove chiuse e aperte, certificatorie che potessero fotografare e misurare la reale competenza linguistica e comunicativa raggiunta da ogni studente. E' stata scelta, per il gruppo più avanzato, una prova CILS B13 e per il gruppo principiante è stato somministrato un test che tenesse conto del percorso effettuato.

I risultati generali dei test sono stati soddisfacenti con voti da 62/100 a 89/100.

Annosa rimane la questione della valutazione in un contesto scolastico dove l'insegnante curricolare deve fare i conti con quadrimestri e voti e anche laddove ci fosse la disponibilità e la volontà di decentrarsi e capire un mondo 'altro'

ci si trova a scontrarsi con questo complesso problema.

Non offriamo in questo contesto soluzioni ma solo margini di ri-

flessione. Non dovremmo mai dimenticare che l'immigrato vive una condizione di incertezza, che i suoi bisogni sono molteplici e in continua evoluzione, che il suo è un delicato equilibrio emotivo. psicologico e familiare e che le risorse intellettuali acquisite e conquistate nel paese di origine vengono messe in crisi nel 'viaggio del migrante'. Entrare in contatto con un mondo molto lontano dal proprio spesso non coincide con ciò che ci si aspettava. Ciò crea una condizione di forte instabilità. La condizione di immigrato determina nel soggetto continue oscillazioni tra ciò che potremmo chiamare il "il sé originario" e il 'sé contaminato'; abbiamo, come afferma la Favaro (1992), una 'ibridazione culturale' e il linguaggio è terra di contatto, campo di batta-

> glia in cui vincere la distanza e la paura. L'apprendimento della lingua è quindi uno degli anelli forti nel processo di stabilizzazione e di adattamento che oscilla continuamente tra fedeltà al proprio passato e ambivalenza del presente.

La scuola, chiamata a rispondere ad una domanda sempre più urgente, deve garantire sia la prima alfabetizzazione in L2, bisogno primario perché offre un mezzo fondamentale per la sopravvivenza, l'adattamento e l'inserimento sociale e lavorativo, sia il perfezionamento della lingua, bisogno secondario che permette di associarsi ad altri e conquistare la stima altrui e realizzarsi totalmente in un paese che non è il proprio.

L'APPRENDIMENTO **DELLA LINGUA E UNO DEGLI ANELLI FORTI NEL** PROCESSO DI STABILIZZAZIONE E **DI ADATTAMENTO**

2 Certificazione di Italiano Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena 3. Livello B1. L'apprendente sa capire i punti principali di un chiaro input su temi familiari, dei quali abbia sistematica esperienza al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Sa gestire le situazioni che si producono durante un viaggio in un'area in cui si parli la lingua oggetto dell'apprendimento. Sa produrre semplici testi su argomenti familiari o di interessi personali. Sa descrivere esperienze e venti, sogni, speranze e ambizioni; sa dare ragione e spiegazioni delle opinioni e dei progetti. La descrizione del livello di competenza B1 è tratta da Vedovelli M., 2002, Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue', Ca-

rocci, Roma

ppendice —	
SCHEDA 1	
TEST DI INGRESSO	(companie)
- Mi chiamo (nome)	(cognome)
Ho (età)	
TO SERVICE AND TRANSPORTED FOR SELECTION OF A SERVICE AND	
Sono di (città)	
Nel mio paese vivevo in città in	
Nel mio paese vivevo in una grande citt	
	or (quite)
그림, 마음양성, 발로하는 (1917년 1일 생생이라면서는 그 1919년 미국하는 1918년 1일 10년 10년 10년 11년 11년 11년 11년 11년 11년 11년	quanti anni)
75 OC CC	NO
	Te (1) 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2
- Vivo con	
 Ho studiato l'italiano prima di venire in 	
NO SI (quanto tempo)	da solo □ in una scuola □
I miei familiari nel mio paese facevano i	seguenti lavori
mia madre capisce e parla l'italiano bene I miei interessi sono sport □ mus	
altro	
Guardo la televisione italiana SI	NO 🗆
 Mi piacciono i seguenti programmi telev 	visivi italiani
– Ascolto la radio SI □ NO □	A STATE OF THE STA
	NO 🗆
 Conosco i seguenti musicisti italiani 	
	volta spesso sempre
– Uso la lingua italiana con 💢 amici 🗆	famiglia □ scuola □
- Capisco l'italiano in situazioni informa	
mai 🗆 qualche volta 🗆 spesso 🗆	7
Capisco l'italiano in situazioni formali	(uffici, insegnanti, dottori)
mai 🗆 qualche volta 🗆 spesso 🗆	1 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10 10
	ile 🗌 utile 🗀 inutile 🗀 bello 🗀 brutto 🗀 ricco 🛭
povero (linguisticamente)	
 Quando ho sentito/incontrato la lingua zioni) 	italiana per la prima volta mi ricordo che (quali sensazioni, emo



Quello che imparo a scuola è facile difficile utile inutile Capisco l'italiano dei testi che usiamo a scuola bene abbastanza bene male Quando spiegano gli insegnanti capisco bene abbastanza bene male Scrivo in italiano	
Capisco l'italiano dei testi che usiamo a scuola bene □ abbastanza bene □ male □ Quando spiegano gli insegnanti capisco bene □ abbastanza bene □ male □	
Quando spiegano gli insegnanti capisco bene abbastanza bene male [
Carlyo in Italiano	\supset
SCIVO III ITAIIAIIO	
correttamente 🗆 abbastanza correttamente 🗆 con alcuni errori 🗆 con molti err	ori 🗆
Parlo in italiano	
correttamente □ abbastanza correttamente □ con alcuni errori □ con molti err	ori 🗆
Le maggiori difficoltà che incontro quando ascolto l'italiano sono	
Le maggiori difficolta che meontro quando ascolto i italiano solio	
Le maggiori difficoltà che incontro quando leggo un testo in italiano sono	
La magricui difficaltà che incentre accorde conte la Italiana com-	
Le maggiori difficoltà che incontro quando parlo in italiano sono	
7 3 7 1/00 1.5 1.3 1.4 1.5 1.4 1.4 1.4 1.4 1.4 1.4 1.4 1.4 1.4 1.4	
Le maggiori difficoltà che incontro quando scrivo in italiano sono	
Imparare l'italiano mi serve per	
SALE PROPERTY CONT. AND CONTROL SECURITY SECTION SECTI	
Per me le maggiori difficoltà della lingua italiana sono	
la pronuncia □ l'uso dei verbi □ i nomi e gli aggettivi □ il significato delle paro	le 🗆
l'uso del TU e del LEI altro	
Mi rendo conto quando faccio errori SI□ NO□	3 =
Quando faccio errori mi arrabbio 🗆 mi vergogno 🗆 non mi interessa 🗀 cerco di co	rreggermi 🛚
chiedo aiuto altro	
Nel futuro	
vorrei rimanere in Italia 🗆 vorrei andare in un altro paese 🗆 vorrei tornare al mio	paese 🗌
Le cose che non mi piacciono in Italia sono	-
Le cose che mi piacciono di più in Italia sono	

Sitografia

- * www.CESTIM.IT
- * http://www.socrates-me-too.org/materiali1.htm.
- * http://www.edscuola.it/stranieri.html
- * http://www.comune.torino.it/cultura/intercultura/index2.html
- * http://www.roma-intercultura.it/
- * www.unipv.it/ling
- * http://scuolaer.regione.emilia-romagna.it/home/home.asp?SID=
- * http://www.edscuola.com/

- Bibliografia

- BALBONI P.E., (2002), 'L'italiano come seconda lingua per gli immigrati', in Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET, Torino.
- * BARNI M. (2001). 'Immigrazione e lingua italiana: condizioni sociolinguistiche e strumenti glottodidattici per la competenza linguistica' in BARNI A. VILLARINI A. (a cura di), La questione della lingua per gli immigrati stranieri, Franco Angeli, Milano.
- * BARKI P., GORELLI S., MACHETTI S., SERGIACOMO M.P., STRAMBI B., (2005). Valutare e certificare l'italiano di stranieri, Guerra Edizioni, Perugia..
- * DEMETRIO D., FAVARO G., (1992), Immigrazione e pedagogia interculturale, La Nuova Italia, Firenze,
- * DIADORI P. (a cura di), (2001), 'Insegnare l'italiano ai lavoratori immigrati', in *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze,
- * FAVARO G., (1991), 'Immigrazione straniera e processi di comunicazione: nuovi problemi per la didattica', in Sensori, R (a cura di), Verso l'italiano. Insegnamento e apprendimento dell'italiano come seconda lingua, Genova, Marietti.
- * FAVARO G., (1992), Il mondo in classe. Nicola Milano, Bologna.
- * FAVARO G., (2002), Insegnare l'italiano agli alumni stranieri, La Nuova Italia, l'irenze.
- * GIACALONE RAMAT A., (1995), 'Italiano di stranieri' in Sobrero A. Introduzione all'Italiano contemporaneo. La variazione e gli usi, Laterza, Bari.
- * VEDOVELLI M., (1994). Apprendimento e insegnamento linguistico in contesto migratorio: dall'apprendimento spontaneo a quello guidato dell'italiano I.2, SILTA – Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata, a. XXIII, 1994, n. 2.
- VEDOVELLI M., MASSARA S., GIACALONE RAMAT A. (2001), Lingue in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni, Franco Angeli, Milano.
- * VEDOVELLI M.. (2002), 'I bisogni comunicativi in italiano I.2 del profilo "Adulto straniero immigrato in Italia", in Guida all'Italiano per stranieri. La prospettiva del 'Quadro comune europeo per le lingue',. Carocci, Roma.
- * VEDOVELLI M., VILLARINI A., (2003), 'Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinato agli immigrati stranieri' in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), Verso l'italiano, Carocci, Roma.
- * VILLARINI A. (2001), 'La didattica dell'italiano agli immigrati stranieri in Italia' in BARNI A. VILLARINI A. (a cura di), La questione della lingua per gli immigrati stranieri, Franco Angeli, Milano.





Insegnare si può. Ma come? Riflessioni, proposte e suggerimenti su stili e metodi di insegnamento

Simone Russo

Psicologo - Istituto di Psicosomatica Integrata, Milano

Dall'esperienza maturata nei percorsi di formazione rivolti a docenti della scuola secondaria superiore' scaturisce questo lavoro; esso, da un lato esamina l'inclusione dell'insegnante all'interno di un sistema interdipendente di relazioni e di comunicazioni, in cui lo stile di insegnamento influenza e condiziona lo stile d'apprendimento degli studenti e viceversa. Dall'altro, l'attenzione è rivolta a favorire negli allievi occasioni d'incontro con strategie e metodi d'insegnamento differenti per accrescere la consapevolezza rispetto alle attitudini personali e migliorare la capacità d'adattamento e la performance nei diversi contesti d'apprendimento.

È davvero difficile poter definire cosa sia e su cosa si fondi una "buona lezione". Flessibilità, duttilità, eclettismo sono doti universalmente riconosciute che un "bravo" insegnante dovrebbe utilizzare costantemente nella sua azione didattica al fine di variare l'attività d'aula facendo sperimentare ai suoi allievi modi diversi di lavorare. Tuttavia, tale condizione ideale, da tutti auspicata, raramente si realizza in modo sistematico e continuativo nella quotidianità limitando, di fatto, l'efficacia dei processi comunicativi e di apprendimento che si realizzano durante l'insegnamento. Uno dei motivi alla base di simili difficoltà risiede nella scarsa importanza attribuita negli anni della formazione professionale agli aspetti di metodo relativi al "come insegnare" rispetto all'impegno e alle applicazioni rivolte al "cosa insegnare".

Tali lacune, colmate solo parzialmente negli ultimi anni con l'introduzione delle SSIS, ha provocato nel tempo una progressiva identificazione del successo scolastico con la "risoluzione dei problemi" e non con la "costruzione di strategie" adeguate al superamento delle prove di apprendimento. Così facendo, l'attenzione e l'investimento dei docenti in sede di valutazione si sono concentrati sui *risultati* a scapito di un giudizio accurato e di un lavoro

specifico sui processi messi in atto dai soggetti per raggiungere la meta cognitiva.

Per insegnare in modo efficace, infatti, è indispensabile tenere in considerazione le caratteristiche specifiche degli studenti, proponendosi di conoscere quali sono le strate-

gie e le procedure di lavoro, le operazioni mentali adottate, lo stile operativo e cognitivo messo in atto da ognuno. Nessun apprendimento può realizzarsi se non s'inserisce all'interno dei sistemi di
credenze, delle disposizioni e delle competenze in possesso di un
soggetto quando è inserito in una
situazione d'apprendimento (Guido e Mondelli 1999).

Durante l'insegnamento, in maniera analoga a quanto avviene per lo studente, anche il docente utilizza in modo inconsapevole ed automatico uno stile personale, non pensando che si tratti di preferenze soggettive bensì di regole universali, la cui efficacia ed utilità sarebbero confermate indirettamente dal diffuso impiego all'interno dell'ambiente scolastico di riferimento.

Focalizzare l'attenzione sui fattori individuali attraverso cui un soggetto comunica ed elabora i contenuti dell'esperienza appresa, è

un modo per cominciare ad articolare qualcosa che va al di là degli specifici fattori intellettivi. Questo cambio di prospettiva consente di ri-

pensare ad una serie di pregiudizi comportamentali, negli insegnanti come negli studenti, che indirizzano con una certa violenza le componenti soggettive a piegarsi

PREGIUDIZI
COMPORTAMENTALI
CHE INDIRIZZANO
A PIEGARSI
A DEGLI ASSUNTI
METODOLOGICI
DISCUTIBILI

Per informazioni sulle attività e sui percorsi formativi dell'Istituto di Psicosomatica Integrata rivolti ai docenti della scuola primaria e secondaria si consulti il sito www.somatologia.it.

a degli assunti metodologici assolutamente discutibili: chi dice che la "classica" spiegazione sia il modo migliore per trasmettere i contenuti della lezione? chi dice che è utile far prendere appunti solo dei concetti essenziali? chi dice che non bisogna leggere ad alta voce? E così via.

UNA QUESTIONE DI STILE

A questo proposito, mi servirò del concetto di "stile cognitivo" per introdurre una concezione alternativa di ciò che può essere osservato nelle interazioni tra docente e studente e, di conseguenza, per suggerire strategie di intervento che vadano a migliorare lo scam-

bio comunicativo nelle due direzioni.

Numerose sono le caratteristiche degli stili cognitivi in base alle quali un soggetto può differenziare il proprio modo di pensare e la sua personalità cognitiva mentre apprende.

Una definizione di stile che mi piace particolarmente è quella di Sternberg che lo descrive come "un modo preferito di pensare" (Sternberg 1998:34). L'autore americano raccomanda di non confondere il concetto di stile con quello di abilità; gli stili individuali, infatti, possono essere congruenti o discrepanti rispetto alle capacità personali costituendo, al più, dei canali preferenziali nell'uso delle abilità e non le abilità stesse.

Una delle classificazioni più utilizzate è quella proposta da Cornoldi e De Beni i quali hanno individuato quattro tipologie di stili cognitivi caratterizzati ognuno da una coppia di aggettivi che fungono da polarità estreme di un'asse ideale in cui un soggetto può collocarsi (Cornoldi, De Beni 1993):

- Stile cognitivo sistematico-intuitivo: da una parte, adozione di un metodo di lavoro mentale basato su procedure a "piccoli passi" da effettuare linearmente e sulla presa in considerazione di tutte le variabili di gioco; dall'altra parte, elaborazione intuitiva delle proprie ipotesi che il soggetto cerca di confermare o confutare:
- Stile cognitivo globale-analitico: rispettivamente, caratterizzato da una strategia olistica e da visione complessiva del problema e/o dell'argomento da affrontare; l'altro, contraddistinto da una tendenza analitica e

UNA CONCEZIONE

CHE PUÒ ESSERE

INTERAZIONI TRA

OSSERVATO NELLE

DOCENTE E STUDENTE

ALTERNATIVA DI CIO

da un esame puntiglioso e dei mirato particolari;

 Stile cognitivo impulsivo-riflessivo: da un lato. preferenza

per risposte rapide e istintive alle stimolazioni ricevute; dall'altro lato, presenza di riflessioni, ripensamenti, valutazioni, prima e durante l'esecuzione della performance cognitiva;

 Stile cognitivo verbale-visuale: il primo, preferenza o propensione per l'uso del codice linguistico e per le attività e materie che mediante lo stesso si realizzano o che su di esso si fondano; il secondo, disposizioni e vocazioni favorevoli nei confronti della visualizzazione. del codice iconico e della sua messa in atto.

L'inclusione nell'attività didattica delle implicazioni del concetto di stile cognitivo e delle sue potensapevoli di come "funzionano" piano della gestione didattica.

È necessario, infatti, che i significati e l'organizzazione dei processi di apprendimento vengano continuamente negoziati in aula; così facendo, si incrementerà lo spirito critico degli studenti e si soddisferanno i loro bisogni comunicativi, in particolar modo, nelle discipline linguistiche dato che la lingua permette di fare esperienza del mondo e, quindi, di entrare nelle culture straniere. Così facendo, il docente privilegerà una sperimentazione costruttiva e una ricercazione di elaborazioni e significati personali da parte degli allievi.

Ad oggi, il metodo d'insegnamento più comune nelle scuole resta la spiegazione che, tuttavia, è compatibile solo con alcuni stili di

zialità meta-conoscitive favorisce una maggiore consapevolezza dei soggetti durante le performance cognitive. Partendo dal presupposto che ognuno di noi si scopre sperimentando e riflettendo sulle esperienze che compie, il risultato del continuo monitoraggio sul tipo di stile utilizzato rende sia lo studente che l'insegnante più conquando sono coinvolti in contesti e in compiti di apprendimento. Il principio è che ciascun soggetto attraverso il suo stile tende ad organizzare l'ambiente cognitivo e relazionale secondo le proprie preferenze e attitudini, insegnanti compresi naturalmente. Questo significa che il docente dovrà analizzare e riconoscere il proprio stile cognitivo e come le disposizioni e le inclinazioni personali possano influenzare ed incidere sull'azione didattica. Per far questo sarà necessario accantonare il proprio egocentrismo professionale, tradizionalmente refrattario alla conoscenza della soggettività dell'altro e generalmente incline a conferire scarsa importanza all'alunno sul

pensiero. Per fare degli esempi. utilizzando questo metodo di lavoro, saranno favoriti gli allievi che Sternberg definisce "gerarchici" i quali riescono naturalmente a individuare i concetti principali e le relazioni di ciascuna parte del discorso con l'obiettivo globale del compito e si trovano a loro agio nel decidere quali sono le cose importanti da memorizzare e quali invece possono essere tralasciate. Se l'insegnante durante l'esposizione sommerge gli studenti di dettagli potranno beneficiarne quelli con uno stile di pensiero "analitico", il quale privilegia l'analisi dei problemi specifici e dei particolari, a spese degli allievi "globali", più attratti dalle questioni e dalle informazioni di carattere generale e astratto. Con la spiegazione, si troveranno in difficoltà anche gli studenti con uno stile "legislativo" che rispondono bene a domande e problemi basati sul ragionamento e che si attivano quando possono creare personalmente il loro contesto d'apprendimento. In un sistema scolastico in cui gli insegnanti stabiliscono consegne fisse con un'idea rigida di come queste ultime debbano essere eseguite, può succedere che l'allievo "legislativo" appaia come perennemente disinteressato o, addirittura, poco intelligen-

In ambito scolastico, quindi, un'incompatibilità tra lo stile di insegnamento e quello dello studente può, a torto, essere scambiato per limitatezza o intransigenza di quest'ultimo (Sternberg 1998). Conferme indirette di tali correlazioni provengono da ricerche condotte sulla congruenza tra gli stili di pensiero degli insegnanti e quelli degli studenti. I risultati hanno evidenziato come gli allievi vengano valutati più positivamente quando assomigliano stilisticamente ai propri docenti, a prescindere dal livello reale del loro profitto (Simonton 1988).

Ma allora, l'unica soluzione percorribile è di "individualizzare" obiettivi, contenuti, metodologie, criteri di valutazione dell'insegnamento? E poi, in che senso è opportuno individualizzare ed entro quali limiti? E ancora, com'è possibile per il docente far fronte ad un intervento così gravoso con le esigue risorse personali e gli attuali mezzi istituzionali disponibili? Che tipo di intervento operativo è ipotizzabile per gestire in aula l'eterogeneità degli studenti?

VERSO UNA DIDATTICA DIVERSIFICATA

Dico subito che l'apprendimento a scuola è, prima di un'esperienza tutto, gruppo che si svolge e si realizza in un contesto rela-

zionale in cui sono attive dinamiche di confronto, di contrapposizione, di mediazione di cui è impossibile non tenere conto.

Di conseguenza, il riconoscimento e l'adattamento alle differenze individuali degli studenti sono concepibili solo nei termini di una didattica variegata (Mariani 1996) che differenziando le forme di espressione possa almeno parzialmente incontrare e soddisfare le preferenze di stile di ciascuno con la stessa frequenza. Il continuo cambiamento nella presentazione dell'offerta didattica per assicurare a ciascuno un parziale adattamento al proprio stile di apprendimento può concretizzarsi in diversi modi. Se il criterio di riferimento sarà l'alternanza continua all'interno della proposta formativa di attività che stimolano modalità sensoriali differenti, il docente opterà talvolta per attività "visive" (come l'utilizzo prevalente di testi, documenti scritti o registrazioni video, la richiesta agli studenti di prendere appunti e fare riassunti per iscritto, o ancora di costruire/completare tabelle, cartelloni, schemi, ecc...), altre volte per attività "uditive" (come spiegazioni orali, gruppi di discussione, uso di registrazioni audio), altre volte ancora per attività "cinestesiche" che prediligono la dimensione corporea (coinvolgere gli studenti in esperienze concrete e attive, proporre ricerche e progetti, sottolineare e chiarire idee e concetti tramite gesti, movimenti, espressioni del viso). L'orientamento delle prove di

UNA DIDATTICA VARIEGATA **CHE POSSA** INCONTRARE E SODDISFARE LE PREFERENZE DI STILE DI CIASCUNO apprendimento può oscillare da un approccio "globale" (introduzione di nuovi argomenti facendo do-

mande "aperte" di carattere generale, chiedere agli studenti di mettere a fuoco somiglianze e analogie, incoraggiare il trasferimento di conoscenze ed abilità ad altri ambiti disciplinari), ad un approccio "analitico" (introduzione di nuovi argomenti in modo graduato, chiedere agli studenti di mettere a fuoco contrasti e differenze, stimolare l'esame delle relazioni logiche di causa ed effetto). L'alternanza di attività individuali, di coppia, di gruppo e a classe intera consentirà un accesso "democratico" alla tipologia di insegnamento preferenziale, con delle ripercussioni positive sulla motivazione degli studenti. È naturale che andranno salvaguardate le specificità degli insegnamenti: ad esempio, per un docente di lingua straniera è soprattutto l'attività di ascolto il mezzo attraverso cui è possibile far acquisire la competenza linguistica allo studente. In questo caso,

INSEGNARE SI PUÒ. MA COME?



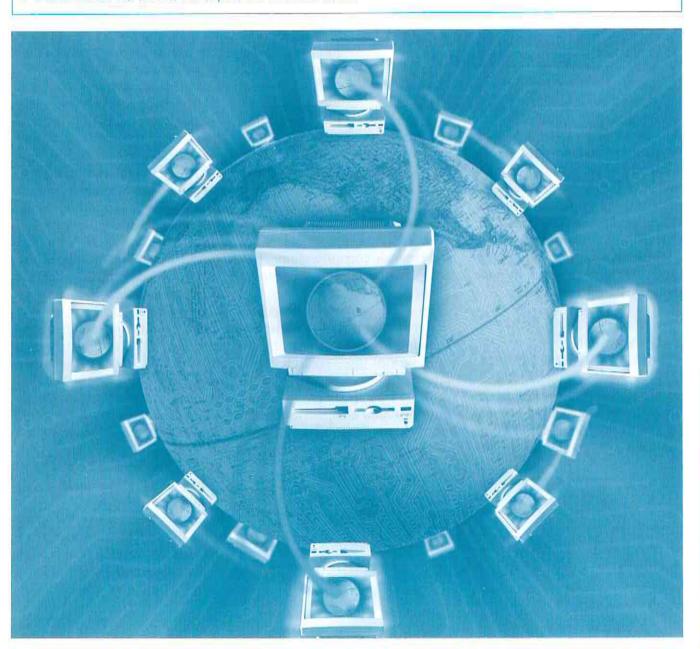
dunque, sarà il canale uditivo ad essere inserito in modo preferenziale nello stile di insegnamento e ad essere oggetto di sperimentazione nelle diverse attività (prove di lettura ad alta voce, ascoltare e prendere appunti, ascoltare e riempire uno schema, ecc...).

È necessario che l'insegnante non voglia ritrovare nei suoi allievi, secondo la tradizionale prassi informazione-studio-interrogazione/ verifica, soltanto le tracce del suo intervento; al contrario, l'atteggiamento e le attività proposte per la valutazione dovrebbero incoraggiare l'elaborazione autonoma e personalizzata da parte dello studente, facilitando anche a scuola apprendimenti spontanei come nella vita quotidiana.

Gli obiettivi di una didattica versatile e multiforme sono da un lato, di poter consentire allo studente di sfruttare i suoi punti di forza perché il docente adatta i compiti d'insegnamento anche al suo stile; dall'altro un insegnamento diversificato fornisce molteplici occasioni d'incontro con strategie e metodi diversi che consentono in ciascun allievo un aumento nella consapevolezza rispetto alle caratteristiche e alle attitudini personali ed uno sviluppo nella capacità d'adattamento ai diversi contesti d'apprendimento.

Bibliografia -

- * CORNOLDI, C., DE BENI, R., GRUPPO MT. (1993), Imparare a studiare, Erickson, Trento.
- * GUIDO, C., MONDELLI, G. (1999), Didattica e metacognizione, Anicia. Roma.
- * MARIANI, L. (1996), Strategie per Imparare. 2a ed., Zanichelli, Bologna,
- * SIMONTON, D.K. (1988), Scientific genius, Cambridge University Press, New York.
- * STERNBERG, R.J. (1998), Stili di pensiero, Erickson, Trento.



L'approccio formativo alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia

Michele Daloiso

Università Ca' Foscari Venezia

L'accostamento alla lingua straniera, d'ora in avanti LS, nella scuola dell'infanzia è uno dei temi più attuali nell'ambito della glottodidattica contemporanea, ed esso pone questioni didattiche importanti, legate innanzitutto all'approccio da adottare in questo contesto scolastico.

Il presente articolo propone un approccio che definiremo formativo, ossia una filosofia glottodidattica specifica per la scuola dell'infanzia, nata da recenti ricerche nel campo delle neuro-

scienze evolutive e della psicologia dello sviluppo e collocata nell'alveo della glottodidattica umanistico-affettiva. Descriveremo innanzitutto la visione della LS su cui questo approccio è fondato, ne delineeremo i tratti essenziali e proporremo infine alcune lineeguida per una programmazione didattica ad esso coerente.

1. Una visione Complessa della lingua

L'approccio che proporremo nasce da una visione dell'acquisizione linguistica, intesa non come processo a sé stante, totalmente indipendente dallo sviluppo complessivo del bambino, bensì come processo risultante dall'interazione di diversi fattori evolutivi. Tale visione trae origine dalle recenti ricerche nell'ambito delle neuroscienze evolutive e della psicologia dello sviluppo.

Se si considerano i primi anni di

vita, è sorprendente notare come il bambino raggiunga una progressiva padronanza della lingua (o delle lingue) a

UNA FILOSOFIA GLOTTODIDATTICA SPECIFICA PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA

cui è esposto, integrandola allo stesso tempo con altre modalità espressive (gestuale, mimica, corporea); il bambino impara inoltre ad analizzare gli stimoli ambientali, attribuendo loro un significato ed una risposta appropriata, ed attiva strategie cognitive sempre più complesse anche per l'apprendimento.

Tutte queste abilità sono sostenute a livello neurologico da un'altrettanto straordinaria maturazione delle strutture cerebrali deputate alle funzioni cognitive superiori. Lo sviluppo linguistico è infatti vincolato e supportato dalla maturazione di specifiche aree cerebrali; così ad esempio l'acquisizione lessicale non può avvenire se prima non inizia la maturazione della memoria esplicita, che include le aree associative del cervello per l'immagazzinamento, e il lobo frontale per il recupero dell'informazione. Allo stesso modo le capacità attentive, e il conseguente sviluppo di strategie cognitive per il mantenimento o lo spostamento dell'attenzione, possono consolidarsi solo verso i 7 anni, in corrispondenza alla maturazione delle regioni prefrontali (Johnson 1997; Fabbro 1996; 2004).

L'acquisizione delle lingue è inoltre vincolata e supportata dallo sviluppo cognitivo, a sua volta dipendente dalla maturazione cerebrale. Ad esempio, per poter attribuire un significato alle espressioni del volto, il bambino deve aver sviluppato le strategie cognitive per il riconoscimento dei volti, le quali dipendono a loro volta dalla maturazione dell'area temporo-occipitale; in questa regione si formano gruppi neuronali specializzati, che si attivano solo in corrispondenza della visione di un volto, e non di altri stimoli visivi complessi¹ (Desimone 1991; Johnson 1997). Ciò significa che il bambino potrà acquisire, ad esempio, l'aggettivo "felice" associandolo ad un volto, solo dopo aver sviluppato strategie cognitive specifiche, a loro volta dipendenti da alcuni aspetti della maturazione cerebrale.

D'altra parte, non solo il linguaggio è supportato dalla cognizione, ma esso stesso contribuisce allo sviluppo cognitivo attivando strategie cognitive specifiche per l'e-

1. Sono state compiute ricerche neuroscientifiche sugli infanti allo scopo di determinare se le capacità di riconoscimento facciale emergano da qualche predisposizione innata. I risultati di tali ricerche hanno fornito risultati divergenti: da un lato sembra che gli infanti riconoscano le caratteristiche di un volto umano in maniera graduale, dall'altro alcuni neonati dimostrano una preferenza attentiva verso disegni raffiguranti volti umani, rispetto ad altri con immagini simili a volti (Morton 1991; Johnson 1997). Non sembra, quindi, chiaro se le abilità di riconoscimento facciale abbiano qualche predisposizione innata o meno,

laborazione del linguaggio² (Gleitman 1990; Mandler 1992; Karmiloff-Smith 1997).

L'acquisizione delle lingue in un bambino dai 3 ai 5 anni da un lato supporta e dall'altro è supportata da determinati fattori evolutivi, legati innanzitutto alla dimensione cognitiva; da una parte infatti la lingua si acquisisce grazie al supporto della cognizione e del pensiero, e dall'altra la lingua stessa contribuisce allo sviluppo cognitivo della persona. L'accostamento precoce alla LS, dunque, va considerato all'interno di questo rapporto di interdipendenza tra lingua e cognizione.

La LS, inoltre, contribuisce alla crescita complessiva del bambino anche dal punto di vista:

- culturale e interculturale, perché la lingua è specchio e veicolo della cultura del popolo che la parla, ed offre perciò la possibilità al bambino di sviluppare sia un apprezzamento della propria cultura di appartenenza sia atteggiamenti di rispetto e interesse verso "l'altro";
- relazionale, poiché la lingua consente al bambino di entrare in relazione con il mondo, di interagire e cooperare con i compagni, sviluppando competenze socio-pragmatiche;
- semiotica, perché il linguaggio verbale è solo uno dei codici espressivi che il bambino ha a disposizione e deve imparare ad integrare consapevolmente (Freddi 1990a; 1990b; 1999).

L'approccio formativo nasce da questa visione complessa della LS, e della lingua in generale, intesa come fortemente interdipendente allo sviluppo complessivo del bambino.

2. OLTRE LA DIMENSIONE STRUMENTALE DELLA LINGUA: L'APPROCCIO FORMATIVO

Nell'ambito dell'insegnamento delle lingue si è imposto da alcuni decenni l'approccio comunicativo, nelle sue varianti situazionale e nozionale-funzionale, fondato su una concezione della lingua come strumento di comunicazione in cui la correttezza socio-pragmalinguistica precede quella formale.

Rientra in questo approccio anche il metodo naturale di Krashen, nel quale però assume un valore rilevante anche la dimensione psicologica e affettiva dell'acquisizione linguistica (Balboni 2002). In generale, l'approccio comu-

nicativo, contrastando quello strutturalistico, ha avuto il merito di restituire alla lingua la sua valenza pragmatica.

Come la glottodidattica italiana ha sottolineato attraverso gli studi di Freddi, Titone e Perini, quella strumentale non è tuttavia l'unica funzione assolta dalla LS in ambito educativo; la LS svolge anche un ruolo formativo perché contribuisce allo sviluppo armonico della personalità dell'allievo.

Questa dimensione formativa della LS è tanto più importante quanto più si opera con bambini dai 3 ai 5 anni, i quali stanno ancora attraversando le fasi iniziali di maturazione cognitiva, psicologica e sociale, e non hanno ancora sviluppato strumenti, strategie e conoscenze sul mondo complete. A 4 anni, ad esempio, i bambini spesso non hanno ancora concettualizzato i colori nella propria lingua madre. Come sarà possibile insegnare loro le denominazioni dei colori in LS se non li si aiuterà prima a sviluppare il concetto stesso di colore? I bambini di 4

anni, inoltre, conoscono sommariamente il contrasto caldo/freddo ma manca loro l'esperienza per distinguere tra bollente/gelido, tiepido/fresco. Come si può insegnare al bambino questi termi-

ni in LS se ha solo un esperienza, e di conseguenza una concettualizzazione, parziale del caldo e del freddo?

Alla luce di queste considerazioni, proponiamo l'approccio formativo per l'accostamento alla LS nella scuola dell'infanzia, il quale:

- nasce dalla constatazione che l'acquisizione della LS in età precoce non può prescindere dallo sviluppo complessivo del bambino;
- propone di conseguenza un raccordo tra l'insegnamento della LS e gli ambiti educativi della scuola dell'infanzia;
- fa propria la dimensione affettiva dell'apprendimento;

LA LS SVOLGE
ANCHE UN RUOLO
FORMATIVO PERCHÉ
CONTRIBUISCE
ALLO SVILUPPO
ARMONICO DELLA
PERSONALITÀ
DELL'ALLIEVO

- 2. Sono state individuate nei bambini dai 18 mesi ai 3 anni specifiche strategie cognitive per l'aggancio del linguaggio al mondo circostante (Gleitman 1990; Mandler 1992):
- a) Assunzione dell'oggetto integrale: i bambini assumono che una parola si riferisca ad un oggetto come tutto, non ad una sua parte, o al suo colore, alla sua forma, ecc...
- b) Assunzione tassonomica, i bambini tendono ad assumere che le parole nuove si riferiscano a categorie base (ad esempio, GATTO), piuttosto che a categorie sopraordinate (FELINO, ANIMALE) o subordinate (GATTO SIAMESE).
- c) Assunzione di mutua esclusione; i bambini tendono ad associare una parola ad un oggetto per il quale non possiedono ancora un'etichetta verbale (si tratta, dunque, di una strategia di inferenza).



 preserva comunque la visione anche strumentale della LS, rispettando l'inclinazione del bambino a soddisfare i suoi bisogni pragmatici, ossia giocare, comunicare, fare esperienza di sé, degli altri e del mondo anche attraverso la lingua.

3. LA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA SECONDO L'APPROCCIO FORMATIVO

Questo approccio trova realizzazione anzitutto nella definizione di mete ed obiettivi glottodidattici che siano ad esso coerenti. Nei seguenti paragrafi forniremo alcune indicazioni per l'individuazione e la selezione di mete educative e glottodidattiche, nonché di obiettivi specifici.

3,1, Mete educative generali

L'interdipendenza tra l'acquisizione delle lingue e lo sviluppo complessivo del bambino implica che, ad esempio, l'acquisizione di una parola non possa avvenire se prima il bambino non ha sviluppato il concetto che la parola esprime. Pertanto, l'approccio formativo propone che l'accostamento precoce alla LS si ponga innanzitutto mete educative generali, come:

- l'autorealizzazione, ossia trovare soddisfazione nell'uso della LS per giocare, parlare e fare esperienze significative;
- la crescita cognitiva, cioè usare la LS come ambiente di apprendimento, come strumento ulteriore per l'esplorazione, la ma-

- nipolazione e la concettualizzazione della realtà;
- la crescita culturale (acculturazione e inculturazione): trovare interesse per le altre culture e al tempo stesso far crescere la consapevolezza della propria cultura di appartenenza;
- lo sviluppo socio-relazionale: usare la LS per esprimere se stessi e comunicare con gli altri, sviluppando competenze sociali.

3.2. Mete glottodidattiche

Accanto alle mete educative generali, l'approccio formativo propone mete glottodidattiche specifiche per la scuola dell'infanzia, legate alla dimensione linguistica e comunicativa della lingua.

Le mete glottodidattiche tradizionalmente riconosciute riguardano da un lato la competenza comunicativa e metacomunicativa e dall'altro la competenza glottomatetica, legata allo sviluppo della capacità di apprendere una lingua.

LE FUNZIONI

TROVANO

COMUNICATIVE

REALIZZAZIONE

DEL BAMBINO

NELLE SITUAZIONI

VICINE ALLA REALTÀ

Riguardo la competenza comunicativa e metacomunicativa, per i bambini dai 3 ai 5 anni va da sé che le abilità da sviluppare sono di natura orale ed interessano sia la di-

mensione ricettiva, ossia saper ascoltare e comprendere, sia quella produttiva, cioè saper parlare (monologo e dialogo)³.

La competenza socio-pragmalinguistica del bambino andrebbe sviluppata a partire dalle funzioni comunicative più vicine al suo mondo⁴. Sebbene non sia possibile operare una rigida gerarchizzazione, potremmo considerare di primaria importanza le funzioni:

- personale, che consente al bambino di parlare di sé;
- interpersonale, che contribuisce alla socializzazione;
- immaginativa, che consente al bambino di condividere i propri sogni, fantasie e giochi simbolici;
- regolativa, che permette al bambino di stabilire e dar forma alle regole dei giochi.

La funzione metalinguistica, invece, verrà sviluppata implicitamente perché l'introduzione stessa della LS condurrà il bambino verso la consapevolezza che ad uno stesso significato possono corrispondere significanti diversi in lingue diverse.

A loro volta, le funzioni comunicative trovano realizzazione nelle situazioni vicine alla realtà del

bambino, come le routine scolastiche, situazioni molto strutturate dove la lingua può svolgere un ruolo significativo, oppure il gioco, in cui la lingua è essenziale sia per esprimere e condi-

videre le regole del gioco, sia per dirigerlo e realizzarlo.

Lo sviluppo delle abilità linguistiche legate alle funzioni comunicative può avvenire in stretto raccordo allo sviluppo della competenza testuale. Per ciascuna funzione della lingua si possono individuare generi testuali vicini agli interessi e ai bisogni del bambino:

- funzione personale: confidenza informale (esprimere gusti, preferenze, giudizi, emozioni);
- funzione interpersonale: conversazione:
- 3. Esistono molte altre abilità integrate, come la parafrasi, il riassunto, la stesura di appunti, la traduzione e l'interpretariato (si veda Balboni, 1998), che però non riteniamo adeguate ad un accostamento alla LS, perché presuppongono sia un grado avanzato di conoscenza della LS e di sviluppo cognitivo sia, in certi casi, il supporto grafemico.
- 4. Esistono svariate proposte di denominazione delle diverse tipologie di funzioni; in questa sede facciamo riferimento alla classificazione proposta da Freddi (1990a), derivata da un'integrazione dei modelli di Buehler, Halliday e Jackobson.



- funzione immaginativa: filastrocche, fiabe, racconti fantastici, conte:
- funzione regolativa: istruzioni per l'uso di giocattoli e giochi, ricette di cucina, regole di un gioco.

Infine, per quanto riguarda la competenza glottomatetica, in una situazione di accostamento precoce alla LS, considerando l'età ed il grado di maturazione degli allievi, sarà possibile solo un avvio a questo tipo di competenza, che si concretizzerà nel guidare gli alunni durante la formulazione e la verifica di ipotesi, e nel sollecitare la loro expectancy grammar, aiutandoli a sviluppare strategie cognitive adeguate, di cui diverranno pienamente consapevoli con il tempo.

3.3. La definizione degli obiettivi didattici

Le mete formative e glottodidattiche vanno poi tradotte in obiettivi didattici. Non è possibile in questa sede specificare tutti i possibili obiettivi, perché ciò significherebbe elencare i contenuti funzionali, lessicali, morfosintattici che compongono la competenza linguistica e comunicativa, nonché i processi necessari per realizzare le varie abilità.

Possiamo però indicare le tipologie di obiettivi da perseguire. Vanno distinti infatti gli obiettivi formativi, che possono essere di tipo cognitivo, relazionale, culturale e interculturale, e/o semiotico, e gli obiettivi linguistici e comunicativi, da specificare in termini di abilità e contenuti (funzioni, lessico, morfosintassi, generi testuali...). In una visione formativa della LS. gli obiettivi formativi sono prioritari rispetto a quelli linguistici, nel senso che quest'ultimi vanno selezionati a partire dalla lingua realmente necessaria al bambino per sperimentare, manipolare e concettualizzare la realtà.

Come può un insegnante di LS selezionare obiettivi formativi conformi alle finalità educative della scuola dell'infanzia? Gli

Orientamenti della Scuola Materna del '91 possono costituire un ottimo punto di partenza, poiché indivi-

GLI OBIETTIVI FORMATIVI SONO PRIORITARI RISPETTO A QUELLI LINGUISTICI

duano cinque campi di esperienza del bambino, ossia ambiti del fare e dell'agire, che rispettano le modalità naturali, e necessariamente trasversali, con cui il bambino sviluppa il suo apprendimento (Bonfiglioli, Volpicella 1992; Piazza e Ianes 1999). I campi di esperienza sono:

- il sé e l'altro, un campo in cui "confluiscono tutte le esperienze finalizzate a stimolare il bambino a comprendere la necessità di darsi e riferirsi a norme di comportamento e di relazione indispensabili per una convivenza";
- i discorsi e le parole, ossia "lo specifico campo di esercizio delle capacità comunicative riferite al linguaggio orale e al primo contatto con la lingua scritta, la cui valida impostazione [...] muove dal principio che la lingua si apprende all'interno di una varietà di contesti comunicativi e che essa, nella complessità dei suoi aspetti costitutivi, è un sistema governato da regole implicite, che si applicano anche se non si sanno descrivere";
- messaggi, forme e media, un campo che "considera tutte le attività inerenti alla comunicazione ed espressione manipolativo-visiva, sonoro-musicale, drammatico-teatrale, audiovisuale e massmediale e il loro continuo intreccio":

 le cose, il tempo e la natura, ossia il campo relativo "all'esplorazione, scoperta e prima sistematizzazione delle conoscenze sul mondo, che ha co-

me sistemi simbolici di riferimento tutti i domini della conoscenza scientifica nei quali entrano particolarmente in gioco l'intelligenza spaziale, logico-linguistica, matematica":

- il corpo e il movimento, ossia "il campo di esperienza della corporeità e della motricità contribuisce alla crescita e alla maturazione complessiva del bambino promuovendo la presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità [...]. Ad esso ineriscono inoltre i contenuti di natura segnica i cui alfabeti sono indispensabili per l'espressione soggettiva e la comunicazione interpersonale e interculturale";
- lo spazio, l'ordine e la misura, che "si rivolge in modo specifico alle capacità di raggruppamento, ordinamento, quantificazione e misurazione di fatti e fenomeni della realtà, e alle abilità necessarie per interpretarla e per intervenire consapevolmente su di essa" (Orientamenti '91).

Da questa breve descrizione emerge come gli obiettivi formativi che la LS può perseguire non vadano selezionati solo dal campo specifico per il linguaggio ("i discorsi e le parole"), ma trasversalmente da tutti i campi di esperienza. Ad esempio, "il sé e l'altro" può aiutare a selezionare obiettivi legati all'autorealizzazione, alle competenze relazionali ed anche interculturali; "messaggi forme e media" rimanda invece alla competenza semiotica; "le cose il tempo e la natura" sviluppa le capacità di esplorazione e manipolazione del-



la realtà. Le competenze culturali e cognitive, infine, si possono rinvenire trasversalmente in tutti i campi di esperienza.

L'approccio formativo alla LS nella scuola dell'infanzia si può concretizzare dunque facendo riferimento agli Orientamenti e alle tematiche che sono generalmente oggetto della programmazione scolastica, e nelle quali la LS può essere inserita (ad esempio: il corpo umano, la natura, le feste, la cucina...). Questo garantisce l'aggancio della LS alla programmazione generale della scuola materna e consente all'insegnante di LS di lavorare in maniera sinergica e coordinata con gli altri insegnanti, partendo dallo scopo comune di contribuire allo sviluppo armonico della personalità del bambino.

4. CONCLUSIONI

In questo lavoro abbiamo proposto un approccio per accostare alla LS i bambini dai 3 ai 5 anni.

L'APPROCCIO

CRESCE

FORMATIVO PARTE

DALLA CONOSCENZA

DI COME IL BAMBINO

L'approccio formativo nasce dalla constatazione che la lingua si sviluppa attraverso l'interazione con altri evolutivi. fattori che coinvolgono più dimensioni. Da

questa visione dell'acquisizione

linguistica scaturisce la necessità di distinguere tra mete ed obiettivi formativi e linguistici, e di assegnare ai primi un valore prioritario.

L'approccio formativo non parte da speculazioni teoriche di carattere pedagogico o linguistico, ma dalla conoscenza di come il bambino cresce e di come la lingua si colloca al-

> l'interno di questo sviluppo. Per questo motivo al centro dell'approccio formativo, ancor prima che una teoria dell'educazione, c'è il destinatario e protagonista

dell'educazione, ossia il bambino.

Bibliografia

- * BALBONI P.E. (2002) Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET Libreria, Torino.
- * COONAN CM, RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2001), Lingue straniere nella scuola dell'infanzia, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.
- * BEAR M., CONNOR B., PARADISO M. (2003), Neuroscienze: esplorando il cervello, Masson, Milano.
- * BONCINELLI E. (2000), Il cervello, la mente e l'anima: le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana, Mondadori, Milano.
- * BONFIGLIOLI R., VOLPICELLA A. (1992), Manuale di didattica per la scuola materna, Editore Laterza, Roma-Bari.
- * DESIMONE R, (1991), "Face-selective Cells in the Temporal Cortex" in Journal of Cognitive Neuroscience 3: 1-8.
- * FABBRO F. (1996), Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia, Casa Editrice Astrolabio, Roma.
- (2004), Neuropedagogia delle lingue, Come insegnare le lingue ai hambini, Casa Editrice Astrolabio, Roma.
- * FREDDI G. (1990a), Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica, Liviana/Petrini, Torino,
- * = (1990b), Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini, Liviana/Petrini, Torino.
- (1999), Psicolinguistica, Sociolinguistica e Glottodidattica, UTET Libreria, Torino.
- * GLEITMAN L. (1990), "The Structural Sources of Verb Meaning" in Language Acquisition 1; 3-55.
- JOHNSON M. H., MORTON J. (1991), Biology and Cognitive Development: the Case of Face Recognition, Blackwell, Oxford,
- * (1997), Developmental Cognitive Neuroscience, Blackwell, Cambridge.
- * KARMILOFF-SMITH A. (1992), Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science, the MIT Press, Cambridge, trad. it. (1995) Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva, Il Mulino, Bologna,
- * MANDLER J. M. (1988), "How to Build a Baby: on the Development of an Accessible Representational System, in Cognitive Development 3: 113-136.
- (1992), "How to Build a Baby II: Conceptual Primitives", in Psychological Review 99: 587-604.
- * PIAZZA V., IANES D. (1999), Insegnare domani, Erikson, Trento,





Gianfranco Porcelli

S.I.L.S.I.S. Pavia

La diramazione dell'ultima versione degli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) per quella che chissà perché non si può più chiamare Scuola Media - forse perché la dicitura era troppo semplice, chiara e rapida per piacere a pedagogisti e burocrati - ci permette alcune ulteriori riflessioni. Siccome ritengo che possano interessare le insegnanti di ogni grado, dalla scuola dell'infanzia in su, per prima cosa ne ripropongo il testo.

Scuola Secondaria di primo grado Obiettivi Specifici di Apprendimento (lingua inglese e lingua comunitaria 2)

LINGUA INGLESE - biennio (totale monte ore obbligatorio 198)

- 1 Funzioni linguistico-comunicative necessarie per raggiungere e potenziare il livello A2 Sopravvivenza (Rif. Quadro Comune Europeo di Riferimento).
- 2 Lessico pertinente alle aree di conoscenza affron-
- **3 Grammatica della frase e del testo**: forme necessarie per raggiungere e potenziare il livello A2 Sopravvivenza (Rif. QCER).
- 4 Fonetica e fonologia: pronuncia e intonazione di espressioni e sequenze linguistiche.
- 5 Cultura del paesi anglofoni
- a. aspetti relativi alla cultura implicita nella lingua riferita all'ambito personale.
- b. rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il mondo di origine ed il mondo delle comunità anglofone.

1 - Comprensione

- a. Comprendere le informazioni principali di brevi messaggi orali su argomenti noti di vita quotidiana espressi con articolazione lenta e chiara.
- b. Comprendere in modo globale brevi testi scritti (lettere personali, SMS, e/o messaggi telematici) su argomenti relativi alla sfera personale e alla quotidianità.
- **2 Interazione**: fare domande, rispondere, dare informazioni su argomenti familiari riguardanti la vita quotidiana e attività consuete.

3 - Produzione

- a. Produrre brevi testi orali su argomenti noti di vita quotidiana, anche utilizzando supporti multimediali.
- b. Produrre espressioni e frasi scritte, collegate da semplici connettivi, su argomenti noti di vita quotidiana, anche utilizzando strumenti telematici.

4 - Mediazione

- a. Riferire in lingua italiana, anche semplificandolo, un breve testo in inglese relativo alla sfera del quotidiano (annuncio, telefonata, istruzioni ...).
- b. Riferire in lingua italiana orale, il contenuto di un semplice testo orale/scritto in lingua inglese.

5 - Abilità metalinguistiche e metatestuali

- a. Usare il contesto, le illustrazioni o gli altri elementi della situazione per anticipare il significato di quanto si ascolterà o si leggerà.
- Inferire il significato di nuovi vocaboli, basandosi sul contesto.



TERZO ANNO (totale monte ore obbligatorio 99)

- Funzioni linguistico-comunicative necessarie per un avvio al livello B1- Soglia (Rif. QCER).
- 2 Lessico pertinente alle aree di conoscenza affrontate
- 3 Grammatica della frase e del testo: forme necessarie per un avvio al livello B1 Soglia (Rif. QCER).
- 4 Cultura dei paesi anglofoni
- Aspetti relativi alla cultura implicita ed esplicita nella lingua, in ambito personale e relativo alla vita quotidiana.
- Rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il mondo di origine ed il mondo delle comunità anglofone.

1 - Comprensione

- a. Comprendere in modo globale e dettagliato messaggi orali in lingua standard, in presenza e attraverso i media, su argomenti d'interesse personale e relativi alla vita quotidiana espressi con articolazione lenta e chiara.
- b. Comprendere in modo globale e dettagliato brevi testi scritti di varia tipologia e genere (lettere personali, SMS, forum, chat....) su argomenti d'interesse personale e relativi alla vita quotidiana.
- 2 Interazione: interagire in brevi conversazioni , su temi anche non noti riguardanti gli ambiti personali e la vita quotidiana

3 - Produzione

- a. Produrre testi orali di varia tipologia e genere su argomenti noti d'interesse personale e sociale, anche utilizzando supporti multimediali.
- Produrre brevi testi scritti, di varia tipologia e genere, attinenti alla sfera personale e alla vita quotidiana, anche utilizzando strumenti telematici.

4 - Mediazione

- a. Trasferire in lingua italiana, anche condensandoli, testi scritti in lingua inglese di varia tipologia e genere su argomenti relativi alla sfera personale e alla quotidianità.
- b. Trasferire in elementi paratestuali (schemi, grafici, disegni...) testi scritti in lingua straniera su argomenti relativi alla sfera personale e alla quotidianità.
- 5 Abilità metalinguistiche e metatestuali: riconoscere lo scopo e i meccanismi di coesione e di coerenza di un testo.

LINGUA COMUNITARIA 2 - biennio (totale monte ore obbligatorio 132)

- 1 Funzioni linguistico-comunicative necessarie per raggiungere il livello A1- Contatto (Rif. QCER).
- 2 Lessico pertinente alle aree di conoscenza affrontate
- 3 Grammatica della frase e del testo: forme per raggiungere il livello A1- Contatto (Rif. QCER).
- 4 Fonetica e fonologia: pronuncia di singole parole e di sequenze linguistiche
- 5 Cultura dei paesi in cui si parla la lingua
- a. Aspetti relativi alla cultura implicita nella lingua relativa all'ambito personale e alla quotidianità.
- b. Rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il mondo di origine ed il mondo delle comunità di cui si impara la lingua.

1 - Comprensione

- a. Comprendere in modo globale parole, semplici frasi e messaggi orali relativi alle attività svolte in classe e alla sfera personale, espressi con articolazione lenta e chiara.
- b. Comprendere in modo globale e dettagliato brevi testi scritti (lettere personali, SMS, e/o messaggi telematici, ecc.) su argomenti relativi alla sfera personale e alla quotidianità.
- **2 Interazione**: fare domande, rispondere, dare informazioni su argomenti personali e familiari riguardanti la vita quotidiana.

3 - Produzione

a. Produrre brevi testi orali su argomenti noti di vita

- quotidiana, anche utilizzando supporti multimediali.
- b. Produrre brevi testi scritti su argomenti noti di vita quotidiana, anche utilizzando strumenti telematici.
- 4 Mediazione: riferire in lingua italiana il senso globale di un breve testo, orale o scritto, in lingua straniera relativo alla sfera del quotidiano (annuncio, telefonata, istruzioni, ecc.).

5 - Abilità metalinguistiche e metatestuali

- a. Usare il contesto, le illustrazioni o gli altri elementi della situazione per anticipare il significato di quanto si ascolterà o si leggerà
- Inferire il significato di nuovi vocaboli, basandosi sul contesto.

LINGUA COMUNITARIA 2 - Terzo anno (totale monte ore obbligatorio 66)

- 1 Funzioni linguistico-comunicative necessarie per potenziare il livello A1- Contatto (Rif. QCER).
- 2 Lessico pertinente alle aree di conoscenza affrontate
- **3 Grammatica della frase e del testo**: forme necessarie per potenziare il livello A1 Contatto (Rif. QCER).

4 - Fonetica e fonologia

- a. Pronuncia di singole parole e di sequenze linguistiche.
- Struttura prosodica: intonazione della frase e particolare disposizione degli accenti.

5 - Cultura dei paesi in cui si parla la lingua

- Aspetti relativi alla cultura implicita ed esplicita nella lingua in ambito personale e quotidiano.
- b. Rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il mondo di origine ed il mondo delle comunità di cui si impara la lingua.

1 - Comprensione

- a. Comprendere in modo globale brevi messaggi orali in lingua standard, in presenza e attraverso i media, su argomenti noti relativi alla sfera personale e alla vita quotidiana espressi con articolazione lenta e chiara.
- b. Comprendere in modo globale e dettagliato testi scritti di varia tipologia e genere (lettere personali, SMS, forum, chat, ecc.) su argomenti d'interesse personale e relativi alla quotidianità.
- 2 Interazione: partecipare a conversazioni su temi noti riguardanti l'ambito personale e la quotidianità.

3 - Produzione

- a. Produrre testi orali su argomenti noti di interesse personale, utilizzando espressioni familiari di uso quotidiano, anche attraverso supporti multimediali.
- b. Produrre testi scritti di varia tipologia e genere su una varietà di argomenti noti, anche utilizzando strumenti telematici.

4 - Mediazione

- a. Riferire in lingua italiana il senso globale del contenuto di un semplice testo orale/scritto in lingua straniera.
- b. Trasferire in elementi paratestuali (schemi, grafici, disegni...) testi scritti in lingua straniera su argomenti relativi alla sfera personale e alla quotidianità.
- 5 Abilità metalinguistiche e metatestuali: riconoscere lo scopo e i meccanismi di coesione e di coerenza di un testo.

LINGUE E SOCIETÀ

Non sarà un commento organico e analitico, ma una serie di riflessioni su alcuni punti che a mio parere meritano la nostra attenzione. Il primo è l'accoglimento - dopo che per anni gli esperti e le Associazioni l'hanno chiesto - dell'aggancio al Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), un documento il cui valore è indubbio anche se ne sono ben noti i limiti. Parlare in termini di livelli in progressione è una premessa necessaria per configurare la continuità dell'insegnamento/apprendimento e quindi non ricominciare sempre daccapo. La continuità è il sogno glottodidattico di tutta

la mia vita: non risolverà miracolosamente tutti i problemi ma almeno ridurrà entro termini più ragionevoli la piaga di un'Italia patria di eterni principianti o semi-

principianti, che ricominciano daccapo (o quasi) alle Medie, alle Superiori, all'Università, nei corsi aziendali, e così via.

PARLARE IN

TERMINI DI LIVELLI

IN PROGRESSIONE

È UNA PREMESSA

NECESSARIA PER

LA CONTINUITÀ

La contropartita è la scomparsa di indicazioni puntuali relative a grammatica e lessico, sostituite dal richiamo a "forme necessarie per raggiungere e potenziare il livello X" - altre formule sono sostanzialmente analoghe. Ora, il problema non era che gli OSA precedenti fornissero elenchi di forme necessarie, ma piuttosto che tali elenchi fossero carenti, scarni e non privi di contraddizioni interne. Visto che almeno l'inglese si è cominciato a chiamarlo con il suo nome, senza spiaccicarlo in quella strana, irreale e indistinta marmellata di lingue che è la "lingua straniera", vogliamo almeno per l'inglese cominciare a stilare un repertorio di forme necessarie nei vari gradi di scuole? Non sarebbe difficile: basterebbe

cominciare a confrontare gli indici e le tabelle riassuntive dei 15 libri di testo più diffusi in ciascun grado per riscontrare qual è la progressione curriculare adottata de facto dalla quasi totalità delle insegnanti di inglese in Italia. Da lì si può procedere a un'armonizzazione ed eventuale selezione - procedendo comunque da ciò che le "buone pratiche" mostrano come fattibile e non da ciò che la teoria ipotizza in astratto. E individuare un comun denominatore, un "minimo garantito" da perseguire.

La marmellata permane nella "LINGUA COMUNITARIA 2", che in realtà fonde (o meglio,

> confonde) tre soli gusti: francese, spagnolo e tedesco, visto che non sono contemplate altre lingue comunitarie che pure vivono entro i nostri confini, come il greco, lo

sloveno e il catalano1, o che possono interessare per altri motivi. Il sogno di continuità glottodidattica, come non mi stancherò mai di ripetere anche se ho stancato i miei lettori, verrà vanificato finché ogni lingua non verrà chiamata con il proprio nome.

L'opzione per il QCER elimina alcune gravi incongruenze della precedente formulazione. La più vistosa, già segnalata in un mio editoriale, riguardava il futuro dei verbi regolari e irregolari, indicazione discutibilissima per francese e spagnolo e totalmente insensata per tedesco, lingua nella quale tutti i verbi fanno il futuro allo stesso modo. Si chiedeva infatti che nel biennio si insegnasse il futuro dei verbi regolari e il terzo anno quello dei verbi irregolari. Richiamo questo per "girare" ai

lettori una domanda che io mi sono posto sin dall'inizio. Premesso che non ricordo quali fossero le giustificazioni socio-politico-logico-psico-filosofico-pedagogiche per dividere i tre anni in due più uno (ricordo solo che non mi avevano convinto), per quanto riguarda le nostre materie tale distinzione ha una qualche utilità sotto il profilo didattico? O non è meglio pensarlo e gestirlo come un triennio unitario, scandito nella sequenza solidale dei tre anni? C'è un altro punto sul quale chiedo una riflessione ai lettori e una risposta. Quando insegnavo alla scuola media, i libri di testo includevano semplici poesie: testi facili da comprendere, anche se scritti da autori celebri.

Ad esempio:

Fog

The fog comes on little cat feet. It sits looking over harbor and city on silent haunches and then moves on.

Carl Sandburg

Mice

I think mice Are rather nice. Their tails are long, Their faces small, They haven't any Chins at all. Their ears are pink, Their teeth are white. They run about The house at night. They nibble things They shouldn't touch And no one seems To like them much. But I think mice Are nice.

Rose Fyleman

Intendo dire che non sono contemplate come opzioni accessibili al di fuori delle zone direttamente interessate

What is Pink?

What is pink? A rose is pink By the fountain's brink. What is red? A poppy's red In its barley bed. What is blue? The sky is blue Where the clouds float through. What is white? A swan is white Sailing in the light. What is yellow? Pears are vellow. Rich and ripe and mellow. What is green? The grass is With small flowers between. What is violet? Clouds are violet

In the summer twilight.

orange,

Just an orange!

What is orange? Why, an

pata. Un primo accostamento a questo aspetto della lingua è possibile anche per le lingue diverse dalla propria, in maniera semplice e graduale, e senza rinun-

ciare all'attenzione al "saper comunicare" come obiettivo prioritario.

Al contrario, il recupero della dimensione estetica aiuta ad aumentare la sensibilità per la "musica" della lingua e a combattere la piattezza e la sciatteria che sono dannose per la stessa comunicazione, in particolare quella pubblica – dagli annunci e notiziari ai mes-

Il linguaggio infatti ha anche una

sua dimensione estetica, che viene

appresa sin da bambini piccoli at-

traverso le conte e le filastrocche

e, si spera, costantemente svilup-

saggi propriamente pubblicitari. In un precedente intervento ho già denunciato come potenzialmente molto dannosa, e perciò grave, la rinuncia alla letteratura in lingua

> straniera nella scuola secondaria superiore. Questo cenno vuole almeno mantenere viva la discussione sul tema.

> Non ho detto nulla sul monte ore previsto da-

gli OSA. Il discorso è complesso e oggetto di acceso dibattito dopo il D.L. 17.10.2005; qui dico solo che l'ANILS si sta adoperando in tutti i modi affinché possiamo essere messi in condizione di lavorare dignitosamente – premessa fondamentale a ogni possibile didattica.

IL RECUPERO
DELLA DIMENSIONE
ESTETICA AIUTA
AD AUMENTARE
LA SENSIBILITÀ
PER LA "MUSICA"
DELLA LINGUA

R. Evans - D. S. Giannoni ENGLISH GRAMMAR

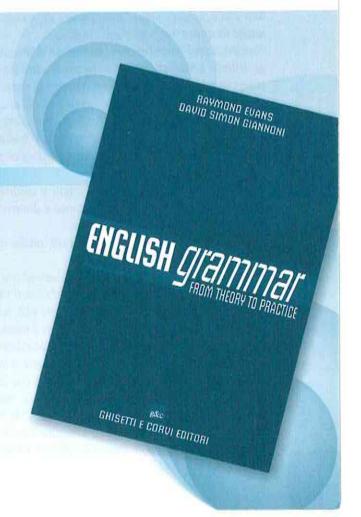
From theory to practice

Christina Rossetti

con la consulenza di Giovanni Freddi

per la scuola secondaria di secondo grado

- A systematic illustration of English syntax
- · Tailored to the needs of Italian learners
- · Covers the interactional plane of language
- With elements of textual grammar, spelling and punctuation
- Plus a variety of special exercises + key





ESPRIMI UN DESIDERIO

di Gerlando Argento

Per tradizione, nell'attimo stesso in cui una voce annuncia il Nuovo anno, ciascun essere umano esprime un desiderio. Io non ho fatto eccezione.

Il mio unico, irresistibile, irrefrenabile desiderio è quello di poter conoscere l'involucro fisico che ospita il cervello che ha elaborato l'idea di proporre l'abolizione di fatto della seconda lingua comunitaria alle superiori. Perché conoscerlo?

Per curiosità. Per capire dalla voce di questa entità fisica (ma parlerà italiano o inglese?) quale tortuoso percorso hanno seguito i tre o quattro neuroni di cui dispone per arrivare alla formulazione di questa idea brillante che sancisce di fatto la totale subordinazione italiana agli USA.

Mentre faceva la barba, davanti la tv, in giardino, per strada, in auto...? Chi può dirlo! Non importa.

Certo, se l'idea fosse venuta all'uomo della strada non sarebbe accaduto nulla. Invece l'entità deve avere una certa influenza all'interno della P.I.

Al punto da indurre il Ministro a tradurre in decreto il frutto delle sua sciagurata attività mentale (ma come fa uno a riflettere senza neuroni in testa?).

Il risultato è noto. Migliaia di docenti di francese, tedesco e spagnolo moralmente degradati, annichiliti, umiliati.

E brava la nostra entità "pensante"!

Si, il mio unico desiderio è proprio questo: conoscere questo anglofilo ad oltranza. Per ringraziarlo a nome di tutti i docenti messi alla porta. A modo mio... of course.

Gerlando Argento (ANILS di Parma)

Nel momento stesso in cui accolgo e diffondo la voce di un collega (anche perché è una voce tutt'altro che isolata, come attestano le 230 adesioni esplicite, per e-mail, alla mobilitazione dell'ANILS, e le quasi altrettanto numerose firme autografe raccolte), non posso esimermi dal fare alcune considerazioni. La prima è che siamo ai limiti dell'ingiuria e che sarò costretto a cestinare qualsiasi scritto che andasse oltre tali limiti. Non solo comprendo, ma totalmente condivido i sentimenti di coloro che si percepiscono "moralmente degradati, annichiliti, umiliati": claro, ça va sans dire, natürlich... Però comprendo anche la spinta per espandere l'inglese.

Non possiamo ignorare che il fenomeno delle vacanze-studio ha come meta principale i paesi di lingua inglese (Regno Unito, Irlanda e Malta), forse più che per le altre tre lingue messe assieme; e lo stesso vale per le certificazioni. Di conseguenza, comprendo anche i genitori che sperano di risparmiare su queste spese aggiuntive confidando che la scuola, adeguatamente potenziata, consenta di raggiungere livelli di competenza in inglese "spendibili" nella professione o negli studi universitari. Chi cavalca la tigre dell'"English only" sarà pure demagogico e populista (cosa ahimé naturale in clima pre-elettorale), avrà una posizione culturalmente povera e molto discutibile sotto il profilo educativo, ma non è demente.

A mio avviso sarebbe un grave errore strategico non capire questo e non contrapporre gli argomenti validi di cui disponiamo, e che sono principalmente:

- l'educazione alla pluralità delle lingue e culture è un valore indiscutibile, un dato di civiltà;
- il plurilinguismo nelle scuole europee è doveroso in base a tutti i trattati sottoscritti dall'Italia e alle direttive emanate in sede comunitaria ormai da decenni;
- l'art. 25 del DL 17.10.2005 configura, anche a parere del CNPI che ne ha chiesto l'abrogazione, un eccesso di delega rispetto alla legge sulla Riforma.

A ciò si aggiunge - ma è tutt'altro che secondario - lo spreco di competenze professionali e il danno qualitativo che si avrebbero qualora tanti docenti qualificati ed esperti fossero costretti a passare ad insegnamenti per i quali sono meno preparati; e mi rifiuto di pensare che si possa giungere alla perdita di posti di lavoro, con le conseguenze sociali connesse.

Questi argomenti saranno fatti valere con il massimo della forza di cui disponiamo approfittando del fatto che l'applicazione del decreto è rinviata al 2007-08 e questo lascia tempo per un'azione di contrasto. La forza di cui disponiamo si moltiplica sviluppando intese con le altre Associazioni, ma si indebolisce se i colleghi alimentano sospetti e sfiducia anziché collaborare. Colgo l'occasione per precisare che la posizione ufficiale dell'ANILS è quella che risulta dai documenti propri e/o sottoscritti assieme alle altre Associazioni professionali, reperibili su questa rivista, sul sito ufficiale www.anils.it e su diversi siti delle sezioni locali. Voci di condiscendenza dell'ANILS verso la politica anglofila del Ministro sono destituite di ogni fondamento -

non vorrei pensare a voci diffuse artatamente per distorcere la nostra linea di pensiero e di condotta. Gli eventuali pareri discordi di singoli soci o di sezioni locali non possono essere confusi con le posizioni degli organi ufficiali a livello nazionale.