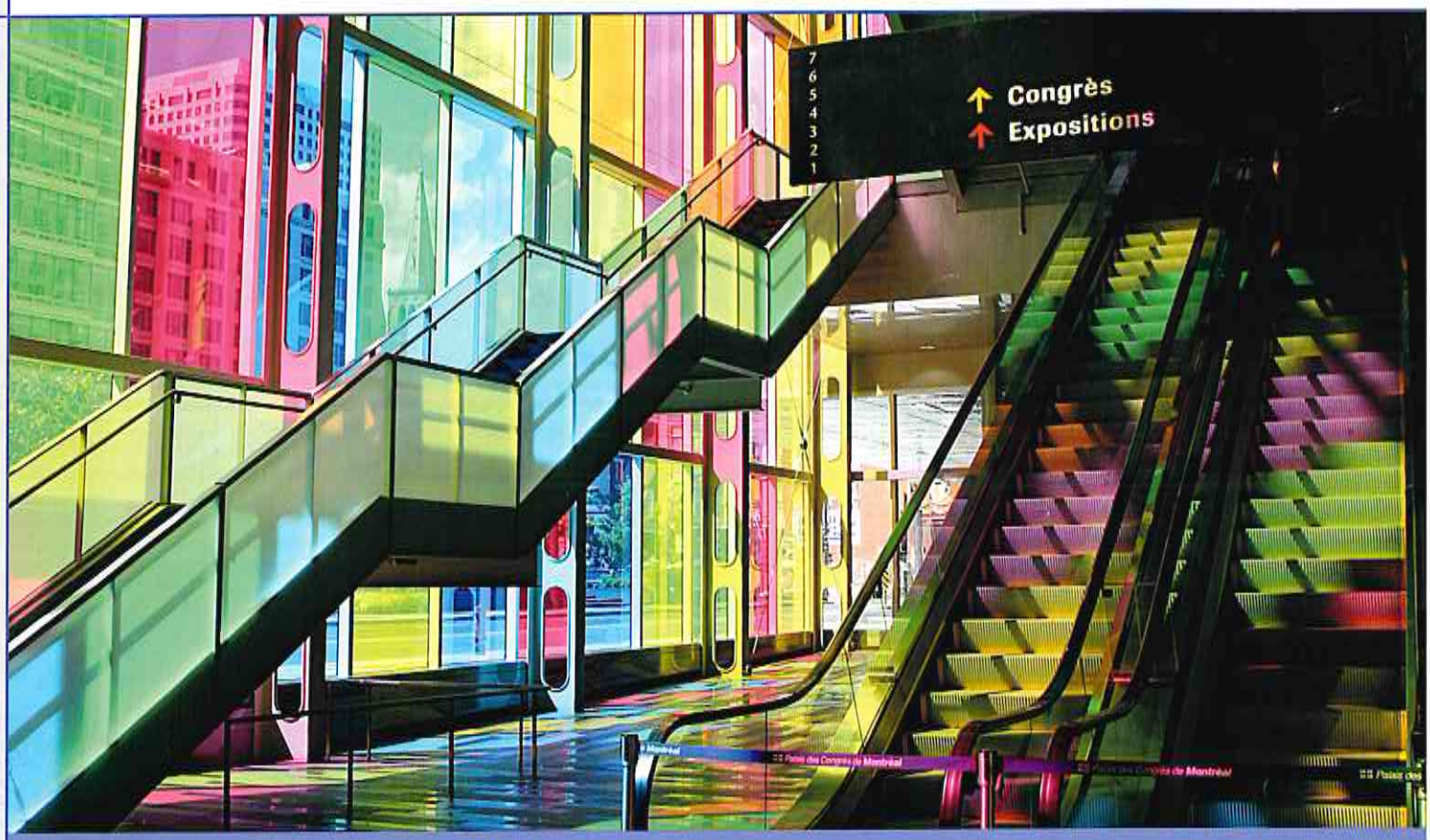
8-9 Anno XLVI 2008

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS



EDITORIALE Gianfranco Porcelli
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Luciana Favaro - Graziano Serragiotto - Silvia Porceddu
DAL CONVEGNO DI NAPOLI Bruna Di Sabato - Patrizia Schirosi
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Giovanni Freddi, con la collaborazione di Maria Cecilia Luise
LE BUONE PRATICHE Cristina Oddone - Simona Vaccari - Anna Maria Crimi - Laura Roger - Michela Giordano
VITA DELL'ANILS a cura di Amelia Caselli e Debora Infante
LETTERE a cura di Giovanni Freddi e Gianfranco Porcelli

ELI

Le lingue "di moda"

a cura di Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Credo che la prima reazione del lettore al titolo dell'editoriale sia "Magari lo fossero! Non dovremmo batterci così tanto per ottenere ciò che l'Unione Europea chiede a tutti gli stati membri sin da quando si chiamava Comunità Europea, ossia due lingue comunitarie per tutti, oltre alla lingua materna." In effetti questa è la preoccupazione primaria dell'Associazione: se non sviluppo qui il tema è solo perché per seguire gli eventi, ora più che mai in rapida evoluzione, è molto più utile il sito (www.anils.it) di quanto non possa esserlo una rivista trimestrale.

La questione che affronto è invece un'altra, ossia quella della scelta della seconda lingua. È un argomento ricorrente, che continua a essermi sollecitato da lettere come la seguente:

Buon giorno,

sono una docente di lingua francese della scuola media. Avrei bisogno di alcune informazioni, se potrete darmele. Premetto che dopo tanti anni in cui ho lavorato nel settore turistico alberghiero, sono ritornata alla mia prima professione. Oltre a tutte le problematiche che investono la scuola italiana oggi, ho scoperto con angoscia che questa bellissima e importantissima lingua sta per essere nuovamente bistrattata e demolita, sostituita dall'avanzata delle nuove mode che impongono lo spagnolo, e in qualche scuola il tedesco. I dirigenti scolastici sono ormai ostaggi dei genitori e assecondano ogni loro capriccio.

1. Avete qualche idea di come arginare questa falla?

2. In collaborazione con la vostra Associazione cosa potrei proporre ai miei ragazzi (vanno dagli 11 ai 14 anni) per stimolarli e fare loro amare ed apprezzare maggiormente questa lingua?

3. Ci sono dei corsi ad hoc anche per me? Sento soprattutto la necessità di poter colloquiare, rendere più quotidiana e fluida la mia parlata, arricchire il vocabolario, confrontarmi.

Grazie se vorrete rispondermi e suggerire qualcosa in merito.

[e-mail firmata]

Ecco la mia risposta:

Gentile Collega,
grazie del suo messaggio. Mi permetto di dissentire sul fatto che lo Spagnolo sia una moda: oggi, in casa mia, oltre alla colf peruviana (la cui figlia vorrà studiare spagnolo quando andrà a scuola), c'è un imbianchino boliviano (i cui figli studiano nelle nostre scuole) e verrà una studentessa ecuadoregna immigrata da poco che mia moglie aiuta per l'italiano L2. Questa è una situazione normale a Milano - a proposito, lei non mi dice di dov'è: trova l'elenco delle sezioni ANILS sul nostro sito facendo clic sull'Italia. Da Cervantes a Neruda, da Tirso de Molina a García Lorca (e mettiamoci pure Almodóvar...) la cultura ispanica ha poco da invidiare alle altre. Intanto inoltro il suo messaggio a tre colleghe francesiste del Consiglio Nazionale dell'Associazione che le daranno indicazioni precise su ciò che stiamo facendo da oltre 60 anni per la difesa di tutte le lingue e soprattutto su che cosa è possibile fare per crescere professionalmente nella francesistica.
Cordialmente,
Gianfranco Porcelli
PS Preciso che il francese è la prima lingua "altra" che ho imparato, in famiglia, e lo spagnolo la prima che ho studiato a scuola. Anglista per caso, quindi, e con la passione per TUTTE le lingue. Se fossi preside... non so. Cercherei di dare spazio anche al francese, ma non vorrei essere come la sartoria che pretende di vendere pantaloni alla zuava quando tutti vogliono i jeans.

Uno scambio di messaggi concentra troppe cose in troppo poche battute e quindi vorrei chiarire il mio pensiero andando al di là dell'occasione contingente, della quale si stanno occupando le colleghe che ho chiamato in causa.

In sociologia del linguaggio si distinguono le sei lingue maggiori sulla scena mondiale (arabo, cinese, francese, inglese, russo e spagnolo) da tutte le altre; lingue che sono tali soprattutto per l'altissimo numero di parlanti in relazione o alla popolazione residente o all'espansione coloniale. Le vicende storiche, e in particolare una guerra persa, hanno fatto si che lingue importanti come l'italiano, il tedesco e il giapponese non rientrassero in quel gruppo.

Il predominio del francese fino a pochi decenni fa – in diplomazia, negli affari, nelle scienze, nella vita sociale – era il riflesso del dominio planetario che diede il nome al Re Sole: una

"onda lunga" durata secoli, anche perché le evoluzioni del costume erano estremamente più lente di ora. La storia recente la conosciamo: all'estensione dell'(ex) Impero Britannico - nemmeno su quelle terre tramonta mai il sole - si è aggiunta la potenza militare, politica ed economica di un'ex-colonia e il prevalere della lingua inglese si è innestato sul fenomeno della globalizzazione.

LA SECONDA LINGUA COMUNITARIA

Non voglio dilungarmi su questo, per trattare piuttosto della scelta della seconda lingua. Qui mi pare che prevalgano le esigenze locali, così come vengono percepite da allievi e famiglie. Se sulla riviera adriatica il numero di turisti di lingua tedesca è enormemente superiore al numero di villeggianti provenienti da altre aree linguistiche dell'Europa, è normale che si insista perché il servizio scolastico in quelle regioni dia adeguato spazio a quella lingua. Lo stesso sta avvenendo in aree caratterizzate da attività commerciali o del settore terziario, visto che la Germania è il primo partner commerciale dell'Italia. Altrove è la presenza di una notevole immigrazione dall'America Latina a mettere in moto dinamiche sociali che fanno preferire lo spagnolo alle altre lingue. In questi casi non parlerei proprio di "capricci della moda" ma di una scuola che risponde alle esigenze sociali del territorio.

Quando i miei mi iscrissero alla Scuola Media, nessuno disse loro che sarei entrato nella sezione che avrebbe studiato spagnolo (allora la lingua straniera era una sola e iniziava in seconda). L'idea era che non vi fosse scelta: la presenza di una professoressa di ruolo era ragione più che sufficiente perché due classi, ossia 60 o 70 ragazzini, ogni anno fossero costretti a studiare quella lingua, qualunque essa fosse. Ora i tempi sono cambiati e l'"offerta formativa" deve essere primariamente *formativa*, quindi capace di resistere alle mode passeggere per badare all'essenziale, ma deve anche essere effettivamente un'*offerta*, cioè una proposta appetibile.

Il cambiamento potrebbe essere ancora più drastico nel momento in cui passasse il progetto di trasformare gli istituti scolastici pubblici in Fondazioni: l'idea che sta circolando è che il finanziamento statale andrebbe non alle scuole ma alle famiglie con figli in età scolare. In tale ipotesi, le scuole dovrebbero darsi da fare per essere scelte dagli utenti e si annullerebbe la differenza tra le scuole che lo Stato gestisce in proprio e quelle che lo Stato dichiara paritarie alle proprie. Al di là di questa eventualità, è chiaro che ormai la scuola è sempre più chiamata a dar conto delle proprie scelte e del proprio operato.

CHE SI PUÒ FARE?

Ciò premesso per delineare il quadro in cui si inserisce il problema, va anche detto che ci sono diverse possibilità per favorire la presenza del francese nelle scuole. Come si può riscontrare consultando la Home Page dell'ANILS, molte iniziative sono promosse dall'Ambasciata di Francia e dagli altri enti per la promozione del francese nel mondo: concorsi, partenariati, scambi di classi, iniziative a tutti i livelli e per tutti i gusti, atte a rendere appetibile lo studio della lingua **e cultura** francese. Sottolineo la dimensione culturale perché è la più motivante, mentre lo studio della lingua in sé - soprattutto se troppo incentrato sulla grammatica - non è altrettanto ricco di stimoli all'apprendimento. Per quanto riguarda la lingua e la didattica, l'Alliance Française ha più di 50 sedi in Italia ma non è l'unica risorsa accessibile.

Sulla rivista diamo regolarmente conto di "buone pratiche": esperienze didattiche innovative che hanno dato buona prova di sé e che spesso possono essere adattate alla realtà nella quale ci troviamo a operare: se certe ottime cose succedono in provincia di Sondrio, di Lecce o di Sassari (tre luoghi periferici a caso) non si vede perché non possano succedere altrove. Il denominatore comune è comunque l'abbandono della routine, in uno spirito di iniziativa.

Per "arginare la falla" non credo che si possano invocare interventi dirigistici del Ministero: occorre rimboccarsi le maniche e fare in modo che gli spazi tuttora rimasti alle lingue meno richieste appaiano spazi di eccellenza educativa, e come tali attraenti.
O il francese si dimostra **utile**, o sarà sempre meno richiesto. A torto, e con danno per la cultura italiana, ma così vanno ora le cose.

È solo una mia opinione, sulla quale apro volentieri il dibattito sia su queste colonne che nel nostro spazio web.

Scuola e Lingue Moderne ringrazia il prof. Giovanni Freddi per avere messo a disposizione dei lettori la sua pluridecennale esperienza riguardante l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare/primaria ed esprime il proprio rammarico prendendo atto che la sua collaborazione termina con questo numero. L'inserto BLE - Bambini Lingue Europa proseguirà a cura della prof. M. Cecilia Luise dell'Università di Firenze, che i nostri lettori conoscono già per l'apporto da lei dato agli inserti stessi.

In occasione del Convegno di Napoli, lo scorso aprile è stato conferito al prof. Giovanni Freddi il primo Premio ANILS per i suoi meriti nel settore della Didattica delle Lingue Moderne come riconoscimento per una vita spesa per l'educazione linguistica e che continua a produrre frutti significativi. *Scuola e Lingue Moderne* augura al prof. Freddi un buon prosieguo delle sue molteplici attività e spera di ospitare presto altri suoi contributi.

Reading between the lines

Storytelling as a tool to facilitate children's acquisition of a FL

Luciana Favaro
Associazione *Barchetta Blu*, Venezia

Teaching a language is probably one of the highest forms of communication that can occur between human beings. Helping another person to express their thoughts is a very special experience and I will forever remember the moment my two years old adopted daughter coming from India first uttered in Italian "*aba*," showing me a tree *(albero)*. I had taught her that word, speaking to her, day by day, on our way to the playground.

It is well known that what a mother does naturally with her child can be reproduced by a teacher with their pupils, but professional teaching needs a solid background and an acquisition theory to refer to. *Reading between the lines* is a literature-based programme designed by the writer of this article to facilitate the acquisition of English in pre-school and school-aged children. This programme takes place in Venice and is run through the *Associazione Barchetta Blu*, a non-profit Association that is part of Venice City Council Department *Servizi Innovativi per l'Infanzia*. The *Associazione Barchetta Blu* has a specific branch that organizes FL courses both for children and adults.

In the *Reading between the lines* programme small groups of children (4 to 6) of the same age meet twice a week for an hour for a total of 8 meetings a month and are followed by a "language facilitator" (bilingual or Italian speaker with a high proficiency in English) who proposes playful activities using a communicative natural approach.

The programme is literature-based, since each 8 lesson cycle is based on a different British or American picture book for children. The book gives both

the teachers and the children a useful track. Teachers use the story to design activities to stimulate many of the children's "intelligences" (the focus is on Howard Gardner's Multiple Intelligences Theory) and the children feel at ease having the characters of the story as companions throughout their English experience. This way, every month the programme has a new main topic (depending on the topic of the book) and the children are engaged in drawings, games, songs, manipulative or kinesthetic activities through which they will have the chance to encounter, in different contexts, the same (but not exclusively) set of words they have met in the storytelling. Repetition, so important for exposure but usually so boring for children, is proposed in an easy way, since motivation is assured by the playful context.

1. THE MAIN INTENT: GIVE THE CHILDREN THE CHANCE TO TAKE ADVANTAGE OF THE "CRITICAL PERIOD"

Children seem to have special skills in acquiring grammar structures and phonology in a natural way. The intent of the programme is to give the children as much exposure as possible to good quality input with the purpose of giving them the chance to practice and train these skills, especially the first one. So when the book is chosen and a specific set of words are identified by the teachers, the purpose is **not** to make children memorize this list of words, but simply to get them used to these words in quite a short time. After a few lessons these "friendly" words will be felt by the children as solid "bricks" or "props," on which to rely to start broadening their view. They will draw on this newly acquired reservoir of English vocabulary to activate strategies to understand what keeps those bricks/words together (grammar), devoting their energy to understanding what they are listening to.

To get this process started, children must be highly motivated and their interest level must be kept very high. As we shall see, storytelling has been chosen in *Reading between the lines* as a possible tool to achieve this.

It is important to emphasize that this programme can take advantage of very favourable conditions which are usually very difficult to find in a traditional FL classroom. The small number of participants (usually 4), for example, gives the language facilitator the chance to personalize the approach to the level and the needs of the single child and to allow the possibility of intensive interaction.

the process of incidental learning

2. QUALITY INPUT TO GET COMPREHENSION

Comprehension is of course a fundamental issue in getting the process of incidental learning started. We pick up language when we understand what someone is saying to us, thus understanding is key to language acquisition (Krashen 2004). So the language facilitators who run this programme are trained to use strategies that promote an easy comprehension of what they say. They use a *motherese* input, comparable to that of a native English-speaking mother who modifies her input in order to be understood by her child. This means that:

- the speech is produced slowly, so that the listener has time to process the speech signal;
- the voice is louder and the intonation is emphasized;
- the forms used are simpler than those used with adults;
- plenty of extra-linguistic messages must support the speech, providing meaningful visual contextual clues through *realia*, pictures, drawings, body language, facial cues, etc.;
- the transmission of the phonological information of the main sounds not present in the children's mother tongue is emphasized through specific visual and tactile techniques. To help the children develop phonological awareness, the teachers engage their eye-contact to transfer this additional visual information regarding speech production, signalling articulatory movements associated with specific sounds (for example, they are asked to put their hand before their mouth when uttering a word starting with /h/, so that they can actually feel the air coming out).

3. QUANTITY

The meetings are completely conducted in English from the beginning and Italian is restricted to "emergency" situations (for example, in beginning lessons when shy children feel visibly uneasy with the FL or to give a quick clarification when context is ambiguous).

English is then extended also to **routine situations**. These are considered integral parts of the lesson, as suggested by the L.E.S.I. project experience. In routine situations the language facilitators have the chance to expose children repeatedly to the language associated with specific actions relevant to children's lives:

- incoming/outgoing procedures: children are greeted one by one when they reach/leave the room, are asked how they are and are told to take off/put on their coats, hats, gloves, backpacks and shoes, etc. and put them in specific places;
- procedures associated with the implementation of the activities: children are asked to help the teacher prepare the setting for the different activities, moving tables and chairs, bringing crayons, scissors, glue, opening board-game boxes, etc.);

• break-time procedures: children are asked to choose what they want to drink/eat, they are given instructions if they need to go to the toilet, etc.

Routine situations seem to be particularly important for language exposure. Since they are associated with the children's real experience, the latter can easily recognize these contexts and proceed to process the language autonomously. It has also been observed that children's spontaneous FL production takes place especially in routine contexts (AA.VV. 2001:29).

With time, routine contexts have become so important that the teachers of the programme have started drawing up a phrasebook containing the most frequent expressions used in all the specific situations.

Another important tool is **conversational interaction**, through which the teachers can:

• give precious feedback when children naturally speak in Italian commenting on an ongoing-activity;

• re-adjust, if necessary, children's spontaneous FL input, always welcomed through enthusiastic response;

• extend the children's language range using *scaffolding*[1] techniques, thus supplying children with the speech models they need to extend their language competence.

Though interaction is a key element of the programme, the teachers never push children to produce language and never test what they know. This means that, for example, when asking a question, if the answer is not promptly given by the child, the teacher immediately provides it in the FL.

4. THE APPARENT SELECTION: USING A BOOK AS A "THEMATIC PIVOT" TO ACCELERATE ACQUISITION PROCESSES OF A FL

The teachers of this programme behave, from a linguistic point of view, like native English-speaking mothers to their children. With two differences, one of which unfavourable: they cannot spend the same amount of time with their pupils as a mother does with her child. On the other hand, they have knowledge concerning language acquisition and can use specific techniques for this that a mother usually is not aware of. So the question is: how can teachers compensate with their professional skills for the lack of time at their disposal? How can they sort of "accelerate" the acquisition processes of a FL?

As briefly mentioned above, storytelling has been chosen in our case as an experimental tool to speed up this process. The idea to use it came through the observation that all the children, almost with no exception, seem to be fascinated by this activity. We noticed that, while any other activities (singing, playing board-games, sometimes even drawing) could be greeted by some children and "boo-hooed" by others, every time we proposed to tell a story all the children agreed enthusiastically. Especially with some books, if the storytelling was managed properly, they could sit quietly for 10/15 minutes literally spellbound, anxious to understand what was going on and their attention levels proved to reach the highest point. To activate the process of incidental learning, children must be highly motivated and the context of storytelling seemed to be the one in which motivation appeared at the highest level for everyone.

In the period we were closely observing this phenomenon, trying to find out what made some books particularly appealing and how we could propose storytelling in a more effective way, we were reading about the L.E.S.I. project and we came across the following suggestion proposed by Federica Ricci Garotti (AA.VV. 2001:33), one of the experts that followed the Trento experience:

[1] The *scaffolding* technique integrates the children's spontaneous utterances by supplying a syntactically well-formed linguistic model. Thus a scaffolding (it. *impalcatura*) is provided, to which the children can cling when trying to extend their utterances.

"L'aspetto tematico è, come abbiamo visto, molto importante: l'ideale sarebbe riuscire a far ruotare attorno ad un perno tematico (gli animali, una favola, la Pasqua...) tutta una serie di attività pertinenti e legate fra loro. Questo facilita di molto l'aggancio con la lingua prima e anche la spiralità della lingua seconda."

So, we thought we could elect for each 8 lesson cycle a main book and this could provide a "thematic pivot" around which we could arrange stimulating activities through which children could be exposed to the lexis of the book, but in different contexts.

It could be objected that here also teachers "select" *a priori* the language to propose to the children, but the purpose is not to feed them with words to be learnt by heart. What we try to do is simply to get them "quickly" acquainted with these words, so that they have the opportunity to unconsciously broaden their view to the syntactical structures that keep them together. The learning of the book's lexis is not an end in itself, but it is just a means for the children to get something they really desire: to understand the story.

These, of course, will not be the only words they will be exposed to. Many other activities will be introduced that won't refer to the main book and also other stories will be told. But they will be subjected to special repetition through the development of activities stimulating the different sensorial faculties.

5. STORYTELLING: WHAT MAKES A BOOK SPECIAL

Both the United Kingdom and the United States have a very important tradition in young children's literature and there is a wealth of quality children books from which to choose, especially wonderful picture books.

Unlike the Hocus & Lotus project, also based on the adoption of a narrative approach, the *Reading between the lines* programme prefers to provide children with authentic socio-cultural material (not only books, also the songs and the board games come from England and the US and are the same that British and American children experience in their own country).

Books awarded with The Coldecott Medal in the US or the Kate Greenaway Medal in UK are, of course, great quality children's literature. But it is not enough for a book to have a good plot and highly illustrative pictures to make it suitable to be the focus of a whole cycle of lessons. We noticed that the story had also to meet special narrative criteria. It had to:

create a relaxing and comfortable atmosphere

- be simple but yet engaging;
- have vivid images;
- have an opening that hooked the listener and a closing that worked;
- have a plot that moved steadily on;
- have elements of suspense, humor or surprise. Elements of drama must be evaluated carefully, since some children may be sensitive to them and be afraid;
- be highly predictable, if the story is not already familiar to the children;
- be repetitive, making use of formulas and patterns that occur regularly and predictably. Cumulative structures are particularly effective;
- lend itself to heavy use of visuals to illustrate its content and progress;
- lend itself to dramatization and pantomime. If it contained some elements of TPR[2] these could be used to actively involve children in the storytelling (this may have a secondary negative effect on concentration and attention, but it is fun and useful especially with children who have a bodily-kinesthetic intelligence).

6. STORYTELLING: WHAT MAKES A TELLER SPECIAL

When the right book is chosen, a special setting for the storytime sessions should be made. In the *Reading between the lines* programme a particular area of the room is used for this activity. Children are actively involved in preparing this setting every time and this becomes a routine activity. They help the teacher, getting their chairs and moving them to this area, then they sit in a semicircle in front of the teller, very close. The teacher now, using a soft voice, tries to reduce background noises and to create a relaxing and comfortable atmosphere. If some of the children are very talkative, they find gentle ways to quite them with a look, with a gesture or trying to hook their attention to the opening of the story.

It is very important for the teller to be sensitive to the audience and respond to it with an open mind, since a book cannot be told in the same way to all children. Needless to say, teachers have to "tune" the level of their speech to the age and the proficiency level of the group they are addressing. What is less obvious is that they should carefully *listen* to the audience. When children listen to a story, they get involved in different types of mental processes, some of them very profound: they create a mental picture of what they are listening to, they try to imagine what is going to happen next, they may identify themselves with the characters and the situation of the story relating them to their own experiences. In the end, each of them

[2] TPR (Total Physical Response) is an approach developed by psychologist James Asher in the late 1960s. In it, teachers interact with students by delivering commands and students demonstrate comprehension through physical response

will have a unique response to the story and the storyteller should watch for signals coming from each child.

Now some storytelling strategies can be used to keep the children's attention high. These are the ones we use in our programme:

- we hold the book so all the children can see the pictures clearly;
- we make sure our voice is loud and clear;
- we read the title of the book to the children showing the cover and giving, if necessary, a brief introduction of the subject in Italian;
- we do not read the book and do not stick strictly to its text, but tell the story in our own words and in a simple language;
- we use stress and intonation to highlight the main information;
- we insert brief pauses to create suspense, to highlight an image, to invite a laugh;
- we associate many extra-linguistic signs (gestural expressiveness, mimicry, etc.) to dramatize the illustrations and facilitate comprehension of the meaning;
- we play with sounds from the story: of nature, of doors closing, of a monster's growl, etc.;
- we draw the children's attention back to the story, if something distracting happens, using numbers. We noticed that children are literally spellbound by numbers so, to get their attention back, we start counting any of the objects illustrated in the book *("Oh look, on the tree there are: one... two... three... four birds!")*;
- when the children get familiar with the book, we encourage them to point out objects and we use indirect questioning to keep attention levels high, giving enthusiastic feedback if a child spontaneously answers or immediately providing answers if they do not come. Very often among the group there is a "hidden assistant," a child who easily remembers words or predicts what will came next and who will spontaneously participate in the storytelling, using some English or Italian words. This is a good opportunity for the teacher to give positive feedback in the FL to all the children, rephrasing, if necessary, the child's wrong or inappropriate language forms or translating what they said in their mother tongue.

give positive feedback in the FL

7. HOW TO STRUCTURE ACTIVITIES AROUND THE BOOK

We noticed that children could be given several exposures to the same story, provided they were given a reason to do so. Since another activity almost every child likes is drawing, we thought we could try to get our pupils to make their own copy of the book to take it home at the end of the cycle. This would give the teachers the opportunity to retell the story at every meeting introducing the drawing activity. So in every meeting of the 8 lesson cycle after the storytelling of the main book, children are invited to draw one or two scenes on sheets of paper previously prepared by the teachers with the printed phrases they usually associate with that particular scene.

Surfing on the internet, we found many websites proposing interesting creative activities (flashcards, craft activities, etc.) having some of the books we selected for our cycles as the focus or as a starting point. These proved to be very useful to involve children in creating picture-word associations in different contexts. Depending on the topics of the book, other resources can be downloaded from quality websites such as the British Council's.

Always starting from the topics of the book, board games, songs and traditional children's games (Simon says, I spy with my little eye..., Hopscotch, etc.) are proposed, not only to expose children to the lexis we are interested in, but also to expose them to turn-taking forms, to social interaction forms and, last but not least, simply to have fun.

Through this combined approach, children receive a large amount of repetition and reinforcement, essential ingredients in language acquisition.

8. BOOKS SUGGESTED FOR A STORYTELLING PROGRAMME

- *The Very Hungry Caterpillar* by Eric Carle, Henry Holt & Company, Incorporated, 1996;
- *There Was an Old Lady who Swallowed a Fly* by Simms Taback (Caldecott Honor Book), Viking Juvenile, 1997;
- *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* by Bill Martin and Eric Carle (illustrator), Henry Holt & Company, Incorporated, 1996;
- *Papa Please, Get the Moon for Me* by Eric Carle, Simon & Schuster, 1991;
- *A Color of His Own* by Leo Lionni, Bantam Doubleday Dell Books for Young Readers, 1997;
- *From Head to Toe* by Eric Carle, HarperCollins Publishers, 1999;
- *If You Give a Mouse a Cookie* by Laura Joffe Numeroff and Felicia Bond (illustrator), HarperCollins Children's Books, 1985;
- *We're Going on a Bear Hunt* by Michael Rosen and Helen Oxembury, Walker Books, 1993;
- *The Smartest Giant in Town* by Julia Donaldson and Axel Scheffler, MacMillan Children's Books, 2002.

BIBLIOGRAPHY

- AA.VV. (2001), *Lingue Straniere nella Scuola dell'Infanzia*, Guerra, Perugia-Soleil, Welland.
- AGLIOTTI S., FABBRO F. (1999), "Cervello poliglotta e apprendimento delle lingue", *Le Scienze* 1.
- BALBONI P. E. (2002), *Le Sfide di Babele. Insegnare le Lingue nelle Società Complesse*, UTET Libreria, Torino.
- BRUNER J. (1983), *Child's Talk: Learning to Use Language*, O.U.P., Oxford.
- COONAN C. M. (2005), "The natural learning of a foreign language. CLIL as a possible partial solution for the primary school", in *Scuola e Lingue Moderne*, pp. 4-5.
- DANESI M. (1996),"Educazione bilingue: miti e realtà", in BALBONI P. E. (a cura di), *Educazione Bilingue*, Guerra, Perugia.
- FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana Editrice, Padova.
- GARDNER H. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Harper & Collins, New York.
- KRASHEN S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- KRASHEN S.D., TERREL T. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Alemany Press, Hayward.
- LEVINE M. (2004), *A modo loro*, Mondadori, Milano.
- SINGLETON D. (1989), *Language Acquisition: the Age Factor*, Multilingual Matters, Clavedon.
- WARTENBURGER I., HEEKEREN H. R., ABUTALEBI J., CAPPA S. F., VILLRINGER A., PERANI D. (2003), "Early Setting of Grammatical Processing in the Bilingual Brain", in *Neuron*, gennaio 2003.
- WHITEHURST G. J. et al. (1994), "Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format" in *Journal of Educational Psychology*, 86, 235-243.

WEBLIOGRAPHY

- Krashen S.D. (2004), *Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions*, http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/index.html, paper presented at 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching, Taipei, Taiwan.
- http://picturingbooks.imaginarylands.org/
- http://www.britishcouncil.org/kids-topics.htm
- http://www.kizclub.com/
- http://www.teachingenglish.org.uk/download/britlit/britlit.shtml
- http://www.ucalgary.ca/~dkbrown/index.html (The Children's Literature Web Guide)
- www.ala.org/alsc/caldecott.html
- http://www.teacherquicksource.com/preschool/default.aspx
- http://www.eric-carle.com/bb-VHC.html
- http://www.dltk-teach.com/books/hungrycaterpillar/index.htm
- http://www.hocus-lotus.edu/

Learning Languages the Pleasant Way

C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Tel 071.750701 - www.elionline.com

ELI Language Editions

Distributore esclusivo per l'Italia dei marchi:

Verso la certificazione metodologica dell'insegnante CLIL

Graziano Serragiotto
Università Ca' Foscari, Venezia

L'articolo sottolinea la necessità di una certificazione metodologica dell'insegnante CLIL ed evidenzia quali siano, secondo noi, le competenze metodologiche che tale insegnante dovrebbe avere.
Oltre a delle competenze linguistico-disciplinari specifiche, il docente CLIL dovrà essere in grado di progettare dei percorsi CLIL, pianificare in modo efficace il lavoro nelle classi considerando gli esercizi, le attività, i task più adatti utilizzando una metodologia il meno frontale possibile, che coinvolga la classe a seconda delle abilità da sviluppare.
Inoltre il docente CLIL dovrà essere in grado di trovare materiali per gli studenti, dovrà valutare i risultati degli studenti sia dal punto di vista del processo sia del prodotto, avendo cura di monitorare il percorso e favorire l'autovalutazione.

1. VERSO UNA CERTIFICAZIONE: PERCHÉ?

La necessità di una certificazione metodologica per il docente CLIL deriva dalla necessità di dare qualità al lavoro del docente, di certificare attraverso dei parametri il lavoro che viene fatto.
L'idea è di una certificazione che non deve richiedere solo delle conoscenze teoriche ma deve verificare la capacità dei docenti di progettare, programmare, organizzare materiali e attività didattiche secondo le modalità CLIL.
La certificazione metodologica CLIL sarà strutturata in modo tale da evidenziare quali dovrebbero essere le competenze del docente CLIL, sia che si tratti di un docente di lingua straniera sia che si tratti di un docente di disciplina o di uno stesso docente che copre entrambi i ruoli: sarà fondamentale saper progettare in modo efficace dei percorsi CLIL, saper scegliere, adattare, integrare ed usare materiali autentici considerando sia i contenuti da sviluppare sia il livello linguistico, saper didattizzare e quindi creare del materiale didattico partendo da varie tipologie di testi e saper giustificare didatticamente le operazioni intraprese.

> la necessità di dare qualità al lavoro del docente

Lo scopo della ricerca che stiamo intraprendendo servirà a delineare dei parametri per la certificazione, vederne le criticità, sperimentarla con un gruppo di docenti per avere il loro feedback.
Il format della prova sarà costruito in base alle competenze che saranno testate: si può ipotizzare un questionario su temi glottodidattici riguardanti il CLIL e l'educazione bilingue, preparare delle attività per la didattizzazione di materiale autentico, fare un commento critico su materiali didattici preparati, elaborare e schematizzare qualche aspetto importante.
Dalle varie riflessioni teoriche italiane ed europee, nonché dalle esperienze di certificazione, emerge un'idea di competenza metodologica didattica da elaborare in quei punti che corrisponderanno alle diverse sezioni della certificazione.

2. ASPETTI TEORICI DELLA FORMAZIONE

Un docente CLIL, come ogni altro docente, per poter svolgere bene il proprio lavoro pratico ha bisogno di avere anche delle conoscenze teoriche di base.
Il docente CLIL dovrà avere delle conoscenze teoriche relative all'apprendimento, dovrà conoscere come avviene il processo di acquisizione delle competenze, dovrà avere informazioni legate all'individuo che apprende e avere delle conoscenze specifiche legate ai contenuti.
Sarà data una bibliografia di riferimento che verrà testata attraverso due modalità: esercizi a scelta multipla e domande aperte. Per esempio:

1- Il focus del CLIL è orientato principalmente:
A- al contenuto
B- alla lingua
C- ad entrambi in egual misura

2- Cosa si intende per valutazione integrata in CLIL?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. PROGETTARE E PIANIFICARE IN CLIL

Nella progettazione di un modello CLIL si dovranno considerare diversi parametri e variabili affinché tale progettazione possa risultare il più efficace possibile. Non sarà necessario solo questo, si dovranno prendere decisioni a vari livelli e poi si dovrà agire di conseguenza cercando, durante il percorso, di fare un monitoraggio sull'efficacia delle decisioni messe in atto.
Sarà necessario considerare il contesto dove si dovrebbe attuare tale progettazione sia in riferimento alla scuola e cioè l'*ambiente interno*, sia in riferimento all'*ambiente esterno*.
Inoltre si dovranno prendere alcune decisioni organizzative "strutturali", si dovranno considerare gli aspetti organizzativi-metodologici.
Per quanto riguarda le decisioni organizzative strutturali si dovranno considerare le caratteristiche dei destinatari: età, livello linguistico, motivazioni, aspettative, ecc. e il programma che si vuole mettere in atto. Particolare attenzione sarà data alla scelta del contenuto in relazione al livello linguistico: è meglio scegliere contenuti che si basano principalmente sulla comunicazione verbale e che sono per loro natura più astratte solo dopo che ci sia una buona conoscenza della lingua straniera da parte degli studenti; nel caso di materie che non fanno ricorso solo alla comunicazione verbale possiamo usarle anche in mancanza di una buona competenza linguistica purché, attraverso elementi extralinguistici quali i materiali visivi, grafici, diagrammi, ecc., possiamo trasmettere i contenuti della disciplina rendendo l'input comprensibile.
Un altro elemento da considerare sono i docenti. Sarà un unico insegnante a portare avanti il progetto, oppure saranno in due, di cui magari uno madrelingua. Anche qui in base alle scelte operate sarà possibile considerare percorsi diversi per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e metodologici.
Inoltre sarà da considerare il peso della lingua straniera e sarà da decidere quali abilità linguistiche sviluppare e se svilupparle totalmente o parzialmente.
Ci sono inoltre altri aspetti che dovranno essere considerati che riguardano l'organizzazione e la metodologia del progetto.
Per quanto riguarda la struttura didattica si considererà la modalità più adatta all'insegnamento:

a) un *insegnamento collaborativo* tra il docente della disciplina e quello della lingua nella programmazione e nella formulazione dei moduli e delle unità didattiche;

b) *co-presenza* dei due insegnanti;

c) insegnamento *indipendente*.

Si prenderà in esame anche l'organizzazione didattica: ci saranno lezioni frontali, solo frontali, a gruppi, a coppie, individuali; si utilizzerà il *cooperative learning* o altre strategie per fare in modo che l'insegnamento sia più efficace.
Sarà inoltre necessario decidere come sarà l'alternanza della lingua madre con la lingua straniera tra docenti e studenti: in caso di co-presenza

bisogna decidere se un insegnante parla in italiano e l'altro in lingua straniera oppure se sono intercambiabili i loro ruoli; in caso di non co-presenza è da decidere se c'è una alternanza a seconda dei giorni di lezione, del tipo di lezione, oppure se c'è una mescolanza e la stessa decisione riguarderà analogamente l'uso della lingua straniera e della lingua madre da parte degli studenti. Inoltre la programmazione, soprattutto se fatta in équipe, è uno dei momenti fondamentali dell'attività dei docenti per una organizzazione efficace del proprio lavoro. Il piano di programmazione contiene l'indicazione dei contenuti disciplinari e dei tempi di attuazione di ogni unità didattica/modulo, evidenzia i pre-requisiti, stabilisce gli obiettivi cognitivi e le abilità di studio che lo studente deve aver raggiunto alla fine di ogni segmento di lavoro.
Entrambi i docenti (quello della lingua straniera e quello della materia non linguistica):

- selezionano i nuclei fondamentali delle proprie discipline;
- stabiliscono gli obiettivi del corso/modulo/unità;
- prevedono possibilità di cambiamenti in itinere (flessibilità);
- formulano il piano di lavoro in comune sulla base delle proprie competenze;
- prevedono le difficoltà.

Per quanto riguarda la valutazione, nei contesti di apprendimento CLIL, il concetto di valutazione diventa centrale e problematico al tempo stesso in quanto la raccolta di dati e di informazioni non è limitata esclusivamente all'ambito disciplinare della lingua straniera, ma investe le generali competenze attivate dall'apprendimento di altre discipline. Nel caso dell'insegnamento di contenuti in lingua è fondamentale chiarire quali siano gli obiettivi generali e quali quelli specifici della lingua e della disciplina, individuare in quale momento questi obiettivi si sovrappongono e agire sull'individuazione della forma più idonea di valutazione. Sarà fondamentale prestare attenzione al *format* di verifica proposto e al tipo di griglie utilizzate per la raccolta ed interpretazione dei dati.

La competenza necessaria per progettare e programmare CLIL nella certificazione verrà testata attraverso dei compiti che i docenti dovranno essere in grado di esplicitare in base a delle situazioni specifiche proposte. Per esempio, dato un modulo CLIL di 10 ore in cui si integrano la lingua straniera e la storia dell'arte, il docente dovrà focalizzare la sua attenzione in particolare sulle fasi preparatorie, la definizione dei ruoli dei docenti, la scelta dei materiali, l'organizzazione oraria, la programmazione, ecc.
Si richiederà, quindi, una schematica indicazione delle varie azioni, condotta in maniera operativa.

4. SCEGLIERE E DIDATTIZZARE I MATERIALI IN CLIL

Altro aspetto importante per il docente CLIL è la scelta dei materiali e delle risorse CLIL da utilizzare in classe. Oltre a questo il docente dovrà essere in grado di creare delle attività di supporto che aiutino la comprensione del testo, identificando i compiti più adatti e adeguati.
Si dovrà pensare, in base alle caratteristiche della disciplina, di utilizzare anche elementi extralinguistici per rendere comprensibile il contenuto, come del materiale iconografico, dei grafici, dei diagrammi, degli schemi, ecc.
Oltre a tali aspetti gli insegnanti dovranno considerare i prerequisiti sia legati al contenuto sia alla lingua, gli obiettivi specifici, gli strumenti utilizzati, l'aspetto grafico dei testi da presentare, le attività e gli esercizi di supporto, la comprensione guidata.
Nella certificazione questo punto potrà essere testato nel seguente modo:

- il candidato immagini di far leggere o ascoltare agli studenti di un corso uno dei testi proposti (si stabiliscano gli obiettivi legati al contenuto e alla lingua). Scrivendo sotto il testo scelto, ed eventualmente sul retro, indichi ciò che farebbe per stimolare la motivazione, stenda gli esercizi che farebbe per guidare la comprensione e dica cosa proporrebbe dopo la lettura o l'ascolto.

5. LA RIFLESSIONE SULL'INSEGNAMENTO ED APPRENDIMENTO CLIL

L'esperto CLIL valuterà la metodologia usata dall'insegnante osservando una lezione dell'insegnante registrata; si osserveranno in particolare: le modalità di svolgimento della lezione in base alla pianificazione iniziale, la flessibilità nel presentare i concetti importanti attraverso modalità diverse, usando le abilità di studio, cercando di colmare le problematiche legate al lessico e alle strutture linguistiche; si osserverà inoltre la modalità di correzione nel caso in cui gli errori vengano a compromettere la comprensione, l'utilizzo efficace del code-switching, l'uso appropriato della mimica facciale, dei gesti, dei movimenti del corpo, ecc.; si osserveranno infine le varie tipologie di interazione adottate allo scopo, ad esempio, di presentare i materiali attraverso domande, attività e compiti. Inoltre verrà formulato un quesito riguardante la riflessione sul lavoro svolto da parte del docente, mettendo in evidenza il valore aggiunto, le differenze rispetto ad un modulo tradizionale.
Successivamente attraverso l'analisi dettagliata del video della lezione, si realizzerà con l'insegnante un'auto-osservazione per evidenziare il perché di certi comportamenti, spiegandoli in modo critico.

6. CONCLUSIONE

Le varie parti della certificazione CLIL e relativa valutazione possono essere così schematizzate:
a. Questionario (20 punti);
b. Programmazione e progettazione (20 punti);
c. Analisi e Didattizzazione di materiali (20 punti);
d. Lezione CLIL (20 punti);
e. Quesito sul valore aggiunto CLIL, sulle differenze rispetto ad un modulo tradizionale (10 punti);
f. Auto-osservazione, monitoraggio lezione CLIL (10 punti).
La valutazione globale sarà espressa in centesimi e prevederà un livello soglia di 66 punti.
La certificazione finale verrà rilasciata dall'Università "Ca' Foscari" di Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Laboratorio Ladils, sezione CLIL.

BIBLIOGRAFIA

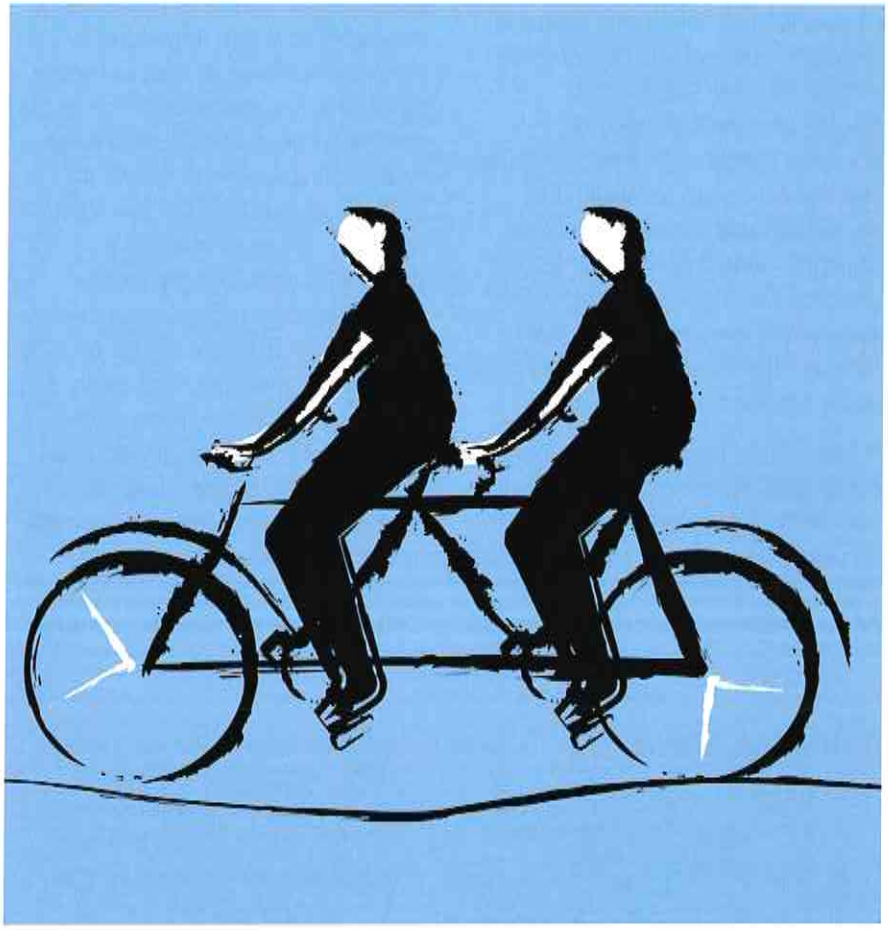
- BALBONI P. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino.
- COONAN C. (2002), *La lingua straniera veicolare*, Utet Libreria, Torino.
- MARSH D., LANGÈ G. (1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning: A Research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*, University of Jyvaskyla, Continuing Education Centre, Jyvaskyla.
- SERRAGIOTTO G. (2003), "L'italiano come lingua veicolare: insegnare una disciplina attraverso l'italiano" in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- SERRAGIOTTO G. (2003), *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia.
- SERRAGIOTTO G. (a cura di) (2004), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET Libreria, Torino.
- SERRAGIOTTO G. (2006), "La valutazione del prodotto CLIL", in RICCI GAROTTI F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Trento.
- WOLFF D. (1997), "Content-based Bilingual education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom", in MARSH D. et al, *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Jyvaskyla: Continuing Education Centre, University of Jyvaskyla.

L'Apprendimento autonomo delle lingue in Tandem

Silvia Porceddu
Università di Cagliari

CHE COSA È IL TANDEM?

L'Apprendimento delle lingue in Tandem è un sistema che negli ultimi anni è diventato sempre più oggetto di ricerca e applicazione.
Si tratta di una forma di apprendimento autonomo ed auto-gestito, come viene spesso definito (Hehmann-Ponti 2003:13), che non sostituisce i corsi di lingue, ma può anche essere attivato in contemporanea, per esempio, all'interno dello stesso modulo didattico.
È ormai abbastanza diffusa l'idea che si può imparare una lingua in tandem, a diretto contatto con un partner straniero di madrelingua, sia in presenza (faccia a faccia), che via Internet. Anche in Italia non poche scuole, istituti universitari e Centri Linguistici hanno attivato vari progetti Tandem.
Il metodo Tandem favorisce l'apprendimento di una lingua attraverso una comunicazione autentica con un locutore che funge da modello al partner, lo corregge e lo aiuta ad esprimersi, non solo nello scritto ma anche nel parlato con l'uso delle moderne tecnologie.
Pur essendo un sistema autonomo è importante sottolineare che l'apprendente non è solo in questo scambio, ma è sempre supportato dall'ausilio del partner. La coppia lavora autonomamente e reciprocamente e ciascun studente riveste due ruoli, di apprendente e di esperto linguistico.



Come sottolinea Brammerts (Brammerts 1996:10) *"Learning in tandem can be defined as a form of open learning, whereby two people with different native languages work together in pairs in order*

- *to learn more about one other's character and culture*
- *to help one another improve their language skills, and often also*
- *to exchange additional knowledge- for example, about their professional life."*

QUANDO E DOVE È NATO

Si inizia a parlare di Tandem alla fine degli anni '60 in Germania quando si intendeva per "tandem" una coppia di studenti messa in contatto con metodi audiovisivi. Il sistema in seguito si diffuse anche in altri stati evolvendosi nella metodologia, inizialmente in Spagna dove, nel 1979, si cominciò a sviluppare un progetto di apprendimento autonomo in tandem per lo spagnolo e il tedesco, e poi in Francia.

Oggi è presente una Rete Tandem Internazionale[1] che vede coinvolte in tutto il mondo scuole ed università. Si parla di:

- *Free tandem*, qualora lo studente decida di praticare la lingua autonomamente e di
- *Integrated tandem*, qualora venga integrato con altre attività in un modulo didattico, sia a livello scolastico che universitario.

Nel caso istituzionale il metodo Tandem richiede un controllo pedagogico, delle procedure direttive e un *"mediator"* o *"tutor"* responsabile del processo tandem nel suo complesso.
Nel caso in cui lo scambio si basi su un diretto accordo dei partner, ciascuna scelta sarà libera: potranno conversare liberamente, fare esercizi grammaticali o focalizzare l'attenzione su qualsiasi forma possa aiutare l'apprendimento. Potranno inoltre concordare la frequenza e la durata degli incontri ed organizzare del lavoro da svolgere tra un incontro e l'altro.

PRINCIPI FONDAMENTALI SUI QUALI SI BASA IL TANDEM

Lo scambio in Tandem è regolato da tre principi fondamentali:

- **bilinguismo:** ogni incontro è suddiviso in due fasi di uguale durata per ogni lingua, ossia ogni parlante alterna le due lingue dedicando ad entrambe lo stesso periodo di tempo. *"Languages must not be mixed"*, sottolineano Vassallo e Telles (2006:3), ciascuna fase deve essere dedicata ad una lingua soltanto, ciò aiuterà il parlante a sforzarsi di utilizzare la lingua target;
- **reciprocità:** i partner sono allo stesso tempo insegnanti ed allievi, devono trarre vantaggio entrambi dallo scambio e beneficiarne in egual misura. Apprendere in tandem significa imparare attraverso uno scambio durante il quale i partner dovranno sostenersi a vicenda: entrambi possono correggersi, possono aiutarsi nella comprensione di un testo, possono tradurre e chiarire dei significati, assecondando le richieste del partner;
- **autonomia:** ciascun parlante è responsabile del proprio apprendimento linguistico durante lo scambio, e pertanto ha il compito di porsi degli obiettivi e di come raggiungerli collaborando con il partner.

Mediante questo tipo di scambio gli studenti non solo migliorano le proprie abilità linguistiche, ma allo stesso tempo conoscono persone nuove, entrano in contatto con differenti culture e si scambiano informazioni riguardo esperienze diverse.

MODALITÀ DIFFERENTI DI TANDEM

Vi sono varie modalità di Tandem, data la flessibilità del sistema e le nuove risorse telematiche di supporto:

- *face-to-face tandem* o in presenza: la coppia si incontra faccia a faccia e la forma di comunicazione è prevalentemente orale anche se i partner possono fare riferimento a materiale scritto e prendere appunti. Sono soprattutto le università, con la forte presenza di studenti stranieri del programma Erasmus/ Socrates, ad utilizzare questa opportunità del lavoro in tandem.

Tuttavia, grazie alla sempre crescente diffusione di Internet e ai nuovi metodi audio-visivi, si sono recentemente sviluppate altre tipologie di scambio chiamate:

- *e-tandem* o tandem a distanza: la forma di comunicazione attraverso e-mail. È proprio grazie allo sviluppo delle nuove tecnologie di comunicazione che la vicinanza della coppia tandem non è più un elemento fondamentale, in quanto ogni apprendente di una lingua straniera può interagire con partner madrelingua rimanendo nel proprio paese di origine.
Tale tipo di scambio focalizza l'attenzione prevalentemente sulla produzione e ricezione scritta.
- *teletandem* (Vassallo, Telles 2006): la forma di comunicazione a distanza che permette alla coppia di venire in contatto tramite l'uso di un computer e webcam o videoconferenza, ciò consente ai due partner di vedersi, interagire e migliorare le proprie capacità di ascolto e di espressione, senza escludere attività di ricezione e produzione scritta date, per esempio, dalla elaborazione per iscritto del tema trattato durante il contatto.

VANTAGGI DEL METODO TANDEM

Il metodo Tandem è caratterizzato da due fattori: *"sociability and individualization"* (Vassallo, Telles 2006:8) ritenuti essenziali nell'insegnamento/apprendimento di una lingua (Ellis 1995; 1996).
Nell'insegnamento tradizionale di classe tali fattori sono spesso in conflitto, nel Tandem invece l'autonomia e l'interazione si associano in modo armonico, in un contesto naturale.
Per ottenere dei risultati positivi nell'apprendimento di una lingua in tandem, occorre identificare degli obiettivi che potrebbero essere:

- perfezionare l'abilità di ascolto
- aumentare la fluidità orale
- ampliare il lessico
- sviluppare abilità di lettura e di scrittura
- approfondire le conoscenze culturali

È necessario ovviamente pianificare anche le attività relative ai vari obiettivi. È molto importante verificare quali sono le attività con cui gli studenti scelgono di migliorare la loro conoscenza della lingua straniera e di aiutare il loro interscambio tandem.
Il vantaggio che da tali possibilità di scelta deriva, è l'autonomia del processo di apprendimento senza il ricorso ad eventuale assistenza.

[1] http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-en.html

TANDEM A LIVELLO ISTITUZIONALE: UNIVERSITÀ

Numerose università hanno sperimentato il sistema Tandem nelle varie forme. Prime fra tutte le università di Bochum e di Sheffield. Proprio in quest'ultima è stata sperimentata una forma di e-mail tandem inserita all'interno del piano di studi, seguita successivamente da una forma di face-to-face come attività extracurriculare che, non essendo obbligatoria, ha presentato tuttavia aspetti negativi, tra cui la frequenza irregolare. Solo il ricorso a crediti accademici ha permesso all'università di Sheffield di introdurre un modulo tandem face-to-face come parte integrante dei corsi di lingua.
Si possono citare altri esempi di apprendimento in tandem all'interno di un contesto universitario:

- *tandem face-to-face ed e-mail tandem* (olandese-tedesco/inglese-olandese) nella formazione di insegnanti di lingua straniera presso la Fontys Hogescholen di Sittard;
- *corsi intensivi tandem faccia a faccia* tra l'Università di Bochum e l'Università di Oviedo, *corsi tandem via e-mail* tra le Università di Bochum e Dublino;
- *tandem e-mail* presso l'Università di Guadalajara in Messico;
- *teletandem* in Brasile.

Non mancano esempi di attivazione tandem anche in Italia, come detto precedentemente, tra cui l'Università di Torino che ha introdotto il Tandem in forma facoltativa, l'Università di Padova che permette l'iscrizione via Internet al Tandem faccia a faccia e l'Università di Cagliari che ha attivato, presso il Centro Linguistico d'Ateneo, alcuni progetti Tandem, svolti in due aule multimediali, come offerta extracurriculare: due a distanza ed uno face-to-face.

Proprio a Cagliari, un progetto pilota a distanza, realizzato con moderne tecnologie audio-video su base Skype, è stato avviato con l'Università di Manchester (italiano-inglese) della durata di dodici settimane, con un contatto settimanale di due ore.
È articolato in sessioni regolari di conversazione seguite da correzioni reciproche focalizzate sul lessico e sulla grammatica.
Essendo basato sul principio di reciprocità, come tutti i progetti Tandem, anche nel progetto cagliaritano le due lingue si alternano in maniera equa. Ad ogni studente vengono distribuite delle schede di lavoro o unità di lavoro come guida, pur lasciando alla coppia la libertà di spaziare su argomenti di interesse comune.

modalità alternative che arricchiscono le lezioni

Ogni sessione si conclude con un *task*, ossia uno scritto focalizzato sull'argomento trattato durante la conversazione, da valutare alla fine del progetto, pertanto sia l'abilità d'ascolto che la fluidità orale, nonché l'abilità nello scritto vengono esercitate regolarmente.
Un secondo progetto Tandem a distanza, con audio e video, è stato attivato con l'Università di Brema (italiano-tedesco) e un terzo faccia a faccia (italiano-spagnolo), per studenti che prendono parte al programma Erasmus/ Socrates. In quest'ultimo progetto gli studenti lavorano almeno due ore alla settimana, suddividendo in parti uguali il tempo dedicato alle due lingue, ponendosi i propri obiettivi e aiutandosi a vicenda per raggiungerli.
È stato previsto per ciascun progetto un questionario per dare la possibilità agli studenti di esporre il loro punto di vista e le loro riflessioni sull'esperienza fatta relativa al progetto.
Non potendo essere concessi dei crediti accademici da parte del Centro Linguistico di Ateneo, ai protagonisti di questa esperienza verrà rilasciato un attestato nel quale verranno documentate le ore di lavoro e il livello di conoscenza linguistica raggiunto.
Al fine di agevolare la buona riuscita dei progetti, è stata prevista la figura di un tutor consulente in grado di coadiuvare le scelte autonome tipiche di un sistema di apprendimento Tandem.
Infatti i progetti sono stati supportati dalle Dott.sse Silvia Porceddu e Laura Vargiu rispettivamente per il Tandem Cagliari-Manchester e Cagliari-Brema.
Il Tandem faccia a faccia italiano-spagnolo è stato altresì seguito dal Dott. Miguel Martinez Bandera.
Nonostante si siano presentati problemi tecnici e talvolta l'impossibilità da parte di alcuni partecipanti di una frequenza regolare, nel complesso l'efficacia dei progetti è da ritenersi positiva.
L'opportunità, grazie alla versione tandem sia faccia a faccia che a distanza con audio-video, di entrare in contatto con persone del paese in cui si parla la lingua d'arrivo, si è rivelata altamente stimolante e motivante per l'acquisizione della lingua straniera, per la sua pratica e per il suo approfondimento.

TANDEM A LIVELLO ISTITUZIONALE: LA SCUOLA

Lo scambio in tandem può essere introdotto come valido sistema di apprendimento anche all'interno di un contesto scolastico. In un primo momento si pensava che questo tipo di apprendimento autonomo fosse rivolto solo agli adulti, più tardi si è visto che anche i giovani possono trarne beneficio. Prima fra tutte è stata la Mechtild Schlang- Redmond che già a partire dagli anni '90 ha introdotto gli scambi in tandem all'interno del contesto scolastico (Calvert 2003).
Dal 1998 al 2000 l'Unione Europea ha

promosso e finanziato il progetto LINGUA-D *Tandem Language Learning Partnerships for Schools* al quale hanno aderito più di venti scuole ed istituti per la formazione degli insegnanti in cinque paesi europei (Inghilterra, Italia, Germania, Francia e Spagna) (Calvert 2003).
Il progetto è stato diretto dall'Università di Bochum servendosi della Rete Tandem Internazionale: in ogni paese hanno partecipato fino a sei scuole. Una rete specifica adibita alla formazione delle coppie di sedi scolastiche è tuttora in fase di perfezionamento presso l'Università di Bochum.
All'interno del contesto scolastico, lo scambio tra studenti di diverse scuole deve essere supervisionato dai rispettivi insegnanti, i quali devono adattare tale sistema di apprendimento all'interno del contesto didattico e, allo stesso tempo, tenere vivo l'interesse degli allievi per tutta la durata del progetto.
Gli studenti utilizzano svariati supporti di comunicazione (fax, e-mail, chat, telefono ed altri), spetta poi ai singoli docenti decidere in che misura gli incontri debbano essere inseriti all'interno delle lezioni. Tale sistema sviluppa anche l'autonomia e la responsabilità dei partner, i quali dovranno rispettare le regole dello scambio e l'impegno preso. I docenti in questo caso fungono da tutor.
Gli incontri tra insegnanti sono inoltre un utile spunto per lo scambio di riflessioni didattiche e metodologie di insegnamento.
Un esempio di progetto Tandem attivato nel contesto scolastico è dato dallo scambio tra il Liceo Tron di Schio e l'Istituto Tecnico Commerciale di Oberndorf. In questo caso specifico è stato deciso di adottare l'e-mail come mezzo di comunicazione. Inizialmente ci fu una fitta corrispondenza tra gli insegnanti per definire i parametri dello scambio e come inserirlo all'interno delle lezioni, vennero poi fissate le regole inerenti la stesura delle e-mail, gli argomenti e la correzione. Gli studenti furono motivati all'autovalutazione e lo scambio riscosse un notevole successo.
Un diverso tipo di progetto Tandem è quello realizzato tra la Gustav-Heinemann Gesamtschule di Ruhr e la Maynooth Post Prymary di Maynooth, Co. Kildare. In questo caso vennero fissate delle coppie, ma gli studenti trascorsero a vicenda quattro settimane nel paese della lingua da apprendere e lavorarono in tandem.
I temi centrali delle attività sono stati le condizioni di vita e gli interessi delle coppie tandem, quali la famiglia, la scuola, le feste, i giochi, per incoraggiare un confronto tra la propria realtà e quella dell'interlocutore (Calvert 2003).
Esistono dunque varie possibilità di integrare un sistema Tandem all'interno del contesto scolastico o di quello universitario e lo scambio risulta proficuo sia per i docenti che per gli studenti.
Oggi, attraverso le moderne tecnologie, il Tandem diventa dunque un utile sistema per apprendere una lingua anche con modalità alternative che completano e arricchiscono le tradizionali lezioni.

BIBLIOGRAFIA

- BRAMMERTS H. (1996), "Tandem language learning via the Internet and the International E-Mail Tandem Network", in LITTLE D., BRAMMERTS H. (a cura di), *A guide to language learning in tandem via the Internet*, CLCS Occasional Paper No.46, Trinity College Dublin, Dublin, pp.9-22.
- CALVERT M. (2003), "Imparare le lingue in tandem nelle scuole", in HEHMANN G., PONTI D. (a cura di), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Trauben, Torino, pp.175-177.
- ELLIS R. (1995), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- ELLIS R. (1996), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- HEHMANN G., PONTI D. (2003), *Apprendimento autonomo delle lingue in tandem*, Trauben, Torino.
- LITTLE D. (1998), "Learning and teaching languages at distance: problems and possibilities", in JOTTINI L. (a cura di), *Le attività dei Centri Linguistici in una dimensione europea*, Atti del Seminario di Studi, 13-15 Novembre 1997, Università degli Studi di Cagliari, CUEC, Cagliari, pp.57-65.
- LITTLE D., BRAMMERTS H. (1996), *A guide to language learning in tandem via the Internet*, CLCS Occasional Paper No.46, Trinity College Dublin, Dublin.
- LITTLE D. (1998), "Learning and teaching languages at distance: problems and possibilities", in JOTTINI L. (a cura di), *Le attività dei Centri Linguistici in una dimensione europea*, Atti del Seminario di Studi, 13-15 Novembre 1997, Università degli Studi di Cagliari, CUEC, Cagliari, pp.57-65.
- TELLES J. A. (2006), *Teletandem Brasil: Foreign Languages for all*, Assis, Brazil. http://www.teletandembrasil.org/site/docs/proposal_narrative.pdf
- VASSALLO M. L., TELLES J. A. (2006) *Foreign language learning in-tandem. Part I: A critical review of its theoretical and practical principles.* Manoscritto non pubblicato. http://www.assis.unesp.br/departamentos/docs/publicacao_teletandem_01.pdf

Tradurre per apprendere le lingue e le culture 'altre'

Bruna Di Sabato
Università di Salerno

Questo contributo intende fornire degli spunti di proposte operative a chi già utilizza la traduzione come tecnica glottodidattica all'interno dei propri percorsi di apprendimento delle lingue straniere, ma soprattutto proporre una rivisitazione della traduzione a chi invece cerca di evitare questa pratica perché evocatrice di ciò che di negativo l'approccio grammatico-traduttivo ha comportato.
Si tratta di uno stralcio dell'intervento che chi scrive e Patrizia Mazzotta hanno tenuto al Convegno Nazionale ANILS del 2008. Si è ritenuto opportuno dedicare lo spazio a disposizione alla parte della relazione concernente la pratica didattica.
D'altro canto altre pubblicazioni delle autrici costituiscono una panoramica più generalizzata sull'attuale rapporto tra glottodidattica e traduzione.
Si rimanda, quindi, alla lettura di Di Sabato 2007 per un inquadramento teorico del problema. Per una riflessione sulle conoscenze culturali necessarie per tradurre in modo efficace, che riguardano i valori, le istituzioni, gli atteggiamenti sociali, gli schemi relazionali che formano la cosiddetta "enciclopedia" di popolo, le norme stilistiche e di strutturazione dei testi in rapporto ai generi, gli usi metaforici e metonimici ecc., si veda Mazzotta 2006, 2007. È di prossima pubblicazione, inoltre, per i tipi della Guerra edizioni di Perugia un volume di Di Sabato e Mazzotta dal titolo *Apprendere a tradurre. Tradurre per apprendere*, nel quale un intero capitolo è dedicato all'uso della traduzione per l'apprendimento delle lingue straniere.
Queste pagine saranno invece dedicate a richiamare l'attenzione sui vantaggi che un utilizzo consapevole e competente della traduzione all'interno di un percorso di apprendimento/insegnamento della lingua straniera può offrire in combinazione con i punti di forza della glottodidattica contemporanea e più in particolare in ottica interculturale.

un percorso didattico ricco di spunti

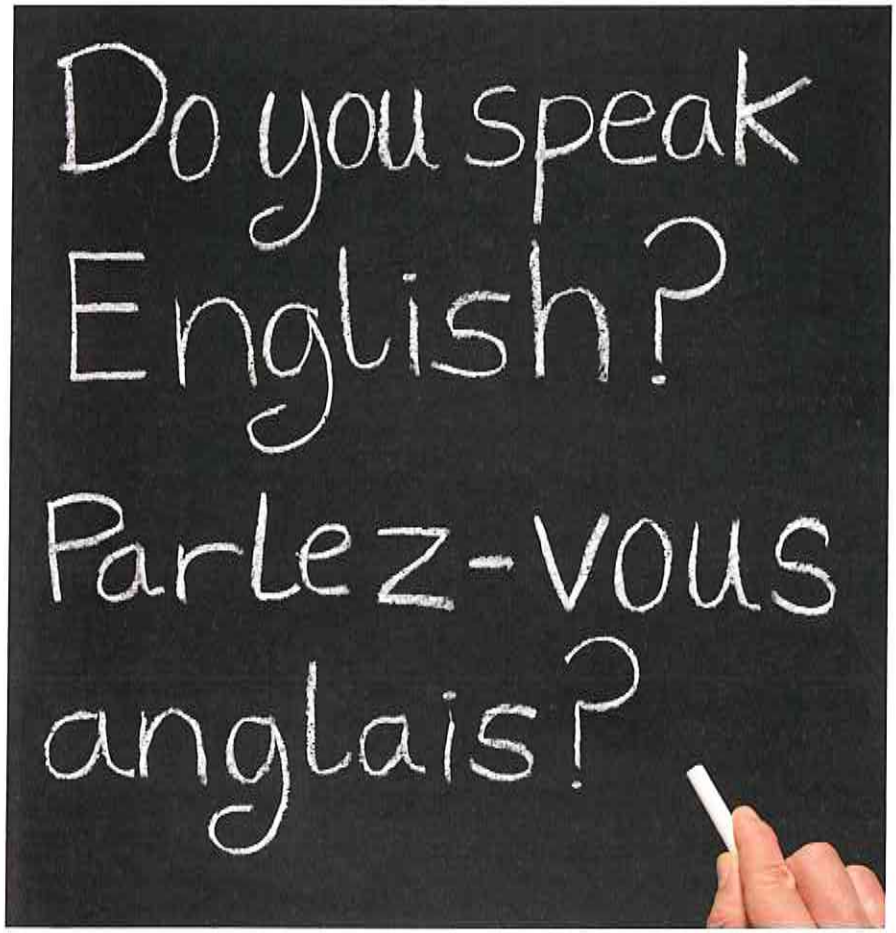
La traduzione è, infatti, compatibile con gli stili di apprendimento/insegnamento più utilizzati oggi: alla base dell'orientamento didattico al quale si fa riferimento vi è la glottodidattica umanistico-pragmatica e, in modo specifico, un approccio all'apprendimento per induzione e le tecniche che favoriscono il *learning by doing*, l'apprendere facendo.

IL PROCESSO TRADUTTIVO

La traduzione è strumento compatibile con altri aspetti che caratterizzano la glottodidattica contemporanea quali la lessicogrammatica e le tecniche di segmentazione del testo, la centralità del testo da un punto di vista micro e macro, nonché l'efficacia pragmatica come obiettivo dei percorsi di apprendimento.
Infatti, non è difficile intuire l'apporto di questa tecnica in determinati momenti didattici se si tiene presente che il percorso che conduce alla realizzazione del testo tradotto passa attraverso una serie di attività utili all'apprendimento: comprensione del testo, parcellizzazione in unità significanti, negoziazione del significato, produzione di un testo che abbia la stessa funzione e lo stesso effetto pragmatico del testo di partenza, ecc. La realizzazione del testo tradotto diventa quindi obiettivo stimolante, punto di approdo di un percorso didattico ricco di spunti utili all'acquisizione di una competenza comunicativa, non solo di tipo interlinguistico.

TRADUZIONE E COMPETENZA (INTER)CULTURALE

In un contesto di apprendimento che si ponga l'obiettivo di raggiungere una competenza interculturale, la traduzione può dare ottimi frutti.
La lingua è espressione di una realtà culturale e rappresenta la sua concretizzazione in "significati" ma anche la sua simbolizzazione in quanto sistema che ha valore culturale in sé e che dà voce all'identità sociale del parlante.
La lingua è anche espressione della conoscenza del reale condivisa dai



parlanti (Morlicchio 2002: 86), quindi il processo traduttivo deve portare evidentemente a una "condivisione", ovvero alla comprensibilità della realtà espressa nel nuovo codice.
Ciò potrebbe essere interpretato come un invito alla domesticazione, all'annullamento delle differenze culturali, grazie ad un processo di eliminazione o sostituzione di ciò che non esiste nella cultura di arrivo. Ma, come si dirà più avanti, questo è solo uno dei possibili effetti dell'operazione traduttiva, rispetto ai quali il traduttore deve avere un adeguato grado di consapevolezza.
Certo, l'individuazione di "diversità" culturali non deve necessariamente avvenire grazie al passaggio interlinguistico ma è inevitabile che nel momento in cui l'apprendente viene messo davanti a modi diversi di interazione (successione dei turni, segnali non verbali quali pause, gesti, ecc.), per esempio, egli li apprende per differenza con quelli che gli sono propri perché propri della sua cultura.
Si provi a presentare a una coppia di studenti un'interazione in lingua straniera e chiedere loro di renderla nella propria lingua riproducendo anche le dinamiche interazionali non verbali in una sorta di recitazione: questo *task* obbliga gli apprendenti a notare aspetti ai quali spesso non fanno caso, come le regole di cortesia. In un secondo momento, è utile anche chiedere allo studente di completare il "compito" opposto, ovvero "riprodurre" un dialogo dalla lingua madre alla lingua straniera: in questo caso, non sarà tanto importante la capacità di "tradurre" quella parte della comunicazione identificata con i segnali verbali, quanto piuttosto la spontaneità nel riprodurre la serie di segnali non verbali dei quali è fatta l'interazione dialogica e che sono determinati dall'identità dei parlanti, dal contesto e dalle intenzioni comunicative.
Ai livelli di competenza più bassi e/o con giovani apprendenti si può presentare un'attività extrascolastica che consista nella ricerca di esempi di insegne o di pubblicità in lingua straniera che circolano nel nostro paese e dalle quali si può essere attratti o che sono comunque a loro familiari. Si può poi procedere ad una fase di lavoro di gruppo o di classe volta all'individuazione del significato degli esempi prodotti e alla individuazione di un eventuale equivalente traduttivo.
L'apprendente viene coinvolto così nella ricerca di materiale e lo sfruttamento di esempi di lingua straniera "acclimatati" nella lingua madre favoriscono un graduale e rassicurante avvicinamento alla lingua straniera.
Con apprendenti principianti adulti, poi, il lavoro può essere dirottato sui cosiddetti prestiti di lusso nella lingua madre: prestiti dall'inglese, ovvio, ma anche da altre lingue europee entrati a far parte del vocabolario corrente del giovane adulto come *movida, happy hour, brunch, stage, tapis (roulant).*
Inoltre, questo tipo di attività rende esplicito all'apprendente il rapporto osmotico tra lingue e culture diverse. L'uso di prestiti più o meno adattati alle caratteristiche morfo-fonologiche della lingua di accoglienza sono il segnale più immediato di questo continuo interscambio.

IL TESTO IBRIDO, IL TESTO PUBBLICITARIO

Più comune negli studi culturali, ora anche negli studi sulla traduzione ha un ruolo significativo la riflessione sulla natura del testo "ibrido", ovvero (in questo ambito) il risultato di un compromesso tra il testo fonte e il testo tradotto. Si tratta del risultato di una strategia culturale oppure di una conseguenza spontanea della transculturalità.
Se un apprendente di lingua straniera e/o un aspirante traduttore adotta una strategia consapevolmente oppure se le sue scelte sono puramente casuali o ancora frutto di una tendenza "inconsapevole" alla domesticazione o

alla stranierizzazione, dipende in larga misura dal livello di competenza interlinguistica, interculturale e anche testuale.
Ma riflettere con gli studenti su eventuali segnali di "ibridismo" nelle loro produzioni è interessante perché aiuta a ragionare sull'effetto dell'interazione tra lingue e culture diverse. Prima di arrivare a ciò l'apprendente può essere indotto a prendere coscienza di determinate caratteristiche grazie alla disamina di testi ibridi. Per esempio, molte pubblicità si prestano a questa attività. La pubblicità contribuisce alla creazione di una cultura globale e può considerarsi un testo ibrido per eccellenza, nato in ambiente multi- o sovra- culturale. La pubblicità, infatti, si fonda sulla conoscenza, il riconoscimento e l'accettazione di convenzioni sociali e/o di tabù ma spesso si opera la scelta di diffondere la stessa pubblicità in paesi diversi. Questa scelta può riflettere un'accurata ricerca di mercato dalla quale risulta che lo stesso messaggio funziona altrettanto bene in due o più paesi e in una, due o più lingue. In questo caso la pubblicità può contribuire ad una omologazione culturale già in germe nelle culture di riferimento. Altre volte, il testo pubblicitario tradotto è un ibrido in senso negativo poiché risulta da una mescolanza non voluta e dovuta a trascuratezza di valori culturali e pattern linguistici (Schaffner Adab 1995).
Utile quindi inserire in classe attività di comparazione tra messaggi pubblicitari: attraverso l'individuazione di modi di dire, frasi fatte, proverbi, espressioni tabù, ecc. l'apprendente nota specificità culturali delle quali non era consapevole.
Per allenare a notare le differenze linguistico-culturali e creare una "competenza comunicativa interculturale" sono efficaci attività di individuazione di "equivalenti" in contesto: in questo caso l'utilizzo non solo di spot pubblicitari ma anche di film, canzoni, ecc. che presentino tratti problematici di resa interculturale.
In tutti i casi menzionati non basta porsi l'obiettivo di portare all'individuazione di differenze interlinguistiche, spesso espressione di differenze culturali. In presenza di "ibridi linguistico-culturali" individuati nei testi di arrivo prodotti dagli studenti o presentati loro dall'insegnante, occorre sempre promuovere una riflessione sul percorso che li ha determinati.
Tutte queste attività favoriscono anche la capacità di riconoscere e accettare il mutamento linguistico-culturale e la consapevolezza che le lingue e le culture occidentali si evolvono sempre più di pari passo.
Dunque, un corretto inserimento della traduzione all'interno di un percorso di apprendimento della lingua straniera presenta molte opportunità, soprattutto se l'obiettivo non è in alcun modo la competenza traduttiva, bensì la competenza interculturale.

BIBLIOGRAFIA

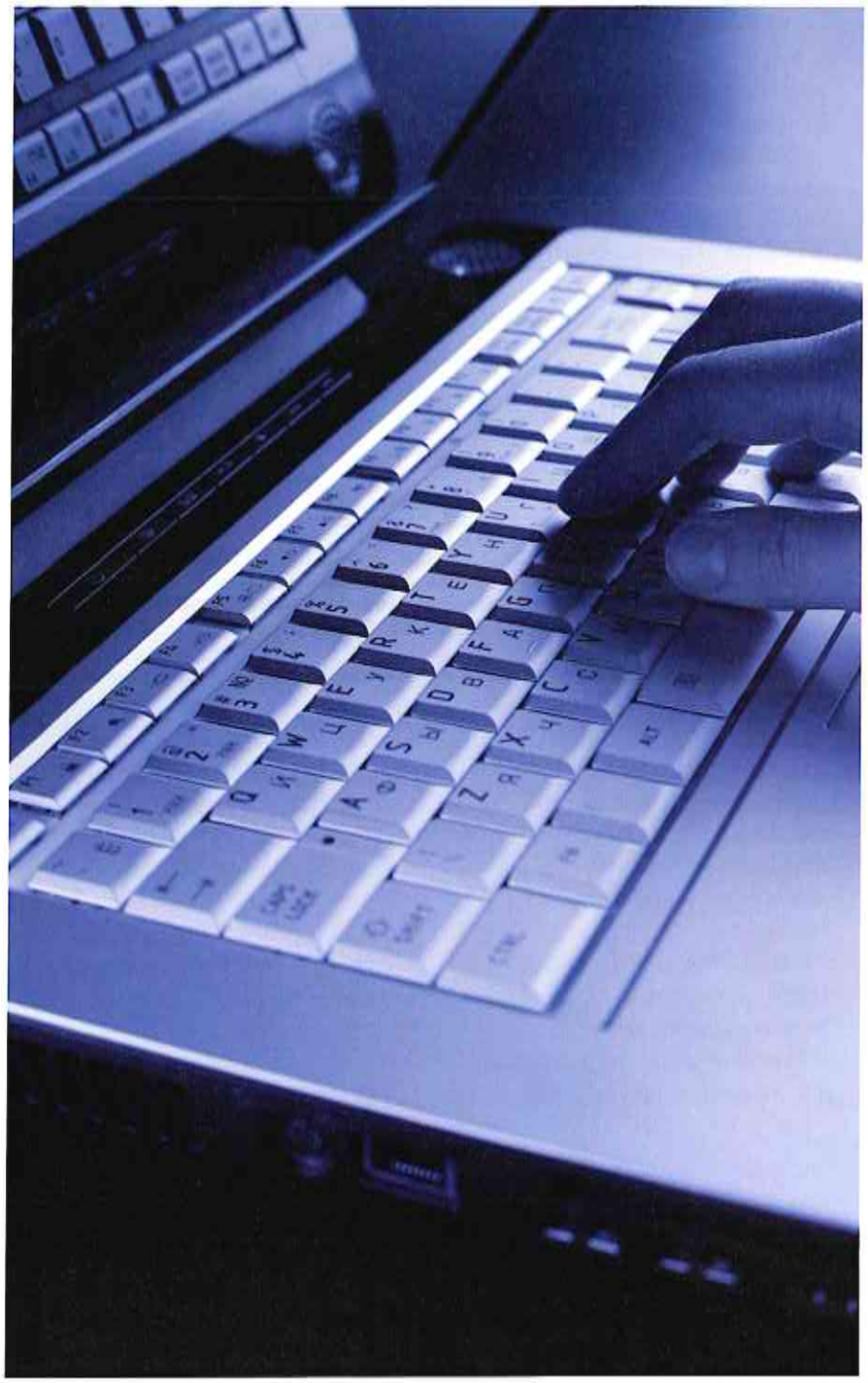
- AA.VV. (1984), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, La Scuola, Brescia.
- ARCAINI E. (1986, 2ª edizione 1991), *Analisi linguistica e traduzione*, Patron, Bologna.
- BALBONI P. E. (2007), *Comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia.
- BALBONI P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Libreria, Torino.
- BERNARDINI S., ZANETTIN F. (a cura di) (2000), *I corpora nella didattica della traduzione*, CLUEB, Bologna.
- COOK G. (1992), *The discourse of advertising*, Routledge, London.
- COOK G. (2004), "Use of translation in language teaching" in Mona Baker (a cura di), *Routledge encyclopedia of translation studies*, Routledge, London, pp. 117-120.
- DI SABATO B. (2007), "La traduzione e l'insegnamento/apprendimento delle lingue", in *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 9.
- DI SABATO B., MAZZOTTA P. (in stampa), *Apprendere a tradurre. Tradurre per apprendere*, Guerra edizioni, Perugia.
- FREDDI G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, UTET, Torino.
- HOUSE J., BLUM-KULKA S. (a cura di) (1986), *Interlingual and intercultural communication: discourse and cognition in translation and Second Language Acquisition studies*, Gunter Narr, Tubingen.
- KEITH H., MASON I. (a cura di) (1987), *Translation in the modern languages degree*, Centre for Information on Language Teaching and Research, London.
- KRAMSCH C. (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- MALMKJAER K. (a cura di) (1998), *Translation and language teaching. Language teaching and translation*, St Jerome,, Manchester.
- MAZZOTTA P. (2002), "Le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento delle lingue", in P. Mazzotta (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, UTET Libreria, Torino, pp. 3-29.
- MAZZOTTA P. (2006), "Il ruolo della Reading Comprehension in un approccio didattico alla traduzione microlinguistica", in S. Petrilli (a cura di), *Comunicazione Interpretazione Traduzione*, Mimesis, Milano, pp. 139-148.
- MAZZOTTA P. (2007), "Lo sviluppo della competenza traduttiva in ambito microlinguistico: aspetti teorici e implicazioni didattiche", in P. Mazzotta, L. Salmon (a cura di), *Tradurre le microlingue scientifico-professionali*, UTET Università, Torino, pp. 3-26.
- MORLICCHIO E. (2002), "Plurilinguismo e interculturalità", in P. Mazzotta (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, UTET Libreria, Torino, pp. 79-106.
- OSIMO B. (2000), *Corso di traduzione*, vol. 1, Modena, Guaraldi.
- PIERINI P. (a cura di) (2001), *Lo sviluppo della competenza traduttiva. Orientamenti, problemi e proposte*, Bulzoni, Roma.
- PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera. Il lessico*, UTET Libreria, Torino.
- PORCELLI G. (2003), "L'uso dei *corpora* nell'analisi lessicale e nella didassi" in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, numero monografico "Il *Lexical Approach*: una proposta utile?", XXXV, n. 1-2.
- ROGERS M. (2004), "Translation", in M. Byram (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, London, pp. 635-638.
- SALMON L. (2005), "Osservazioni controintuitive sulla didattica di "lingua e traduzione" nell'università riformata", in G. C. Marras, M. Morelli (a cura di), *Quale mediazione? Lingue, traduzione interpretazione e professione*, CUEC, Cagliari, pp. 31-44.
- SALMON L. (2003), *Teoria della traduzione. Storia, scienza e professione*, Vallardi, Milano.
- SCHAFFNER C., ADAB B. (1995), "Translation as intercultural communication", in M. Snell-Hornby, Z. Jettmarovà, K. Kaindl (a cura di), *Translation as intercultural communication*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- SEWELL P., HIGGINS I. (a cura di) (1996), *Teaching translation in universities*, AFLS-CILT, London.
- TAYLOR TORSELLO C., BRUNETTI G., PENELLO N. (a cura di) (2001), *Corpora testuali per ricerca, traduzione e apprendimento linguistico*, Unipress, Padova.
- TITFORD C. Y., HIEKE A. E. (a cura di) (1985), *Translation in foreign language teaching and testing*, Gunter Narr Verlag, Tubingen.
- TITONE R., 1987, *Il tradurre*, ISFAP, Milano.
- URLYCH M. (a cura di) (1997), *Tradurre. Un approccio multidisciplinare*, UTET Libreria, Torino.
- VIGNATI A. (2005), "La didattica della traduzione come strumento di approfondimento della competenza linguistica e culturale in italiano LS", *Bollettino ITALS*, anno III, n. 9, pp. 1-16.

Programmare il curricolo: le Quattro abilità e Internet

Patrizia Schirosi
Docente presso SMS "Dante Alighieri" di Torino e Supervisore di Tirocinio presso SIS Piemonte

Prima di tutto vorrei stabilire su quali principi si basa il mio intervento. Infatti, per iniziare un lavoro pratico in classe ritengo fondamentale partire da quattro documenti principali. Il primo è relativo alle *"Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione"*, il secondo è la Teoria delle Intelligenze Multiple di Howard Gardner, il terzo è "Il Quadro Comune Europeo di Riferimento" ed infine il quarto è il "Modello FRIENDLY" proposto dal Prof. Porcelli.

l'idea di considerare la conoscenza come un enorme ipertesto



1. LA TEORIA

1.1 *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*

Questo primo documento è stato pubblicato dal Ministero della Pubblica Istruzione nel Settembre 2007. È facilmente reperibile in tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado d'Italia, ma è anche possibile scaricarlo

dal sito ufficiale del Ministero[1].
Con riferimento alle *"Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione"* nel paragrafo sulla "Alfabetizzazione di Base"[2] ho trovato un primo collegamento con l'idea di utilizzare Internet in classe non solo come una "parte del mondo", ma anche come strumento che evita la frammentazione del sapere, e ci permette di considerare l'insegnamento non come un semplice strumento di trasmissione di conoscenze.
Gli studenti, ai quali è stato insegnato l'uso di Internet come utenti indipendenti, potranno avere punti di vista diversi per risolvere problemi complessi e saranno in grado di trovare connessioni e legami con le differenti discipline.
Suggerisco anche l'idea di considerare la conoscenza come un enorme ipertesto nel quale le *parole calde* rappresentano i collegamenti per ampliare la "conoscenza del mondo" da parte degli studenti.
Ritengo particolarmente importante, a supporto del mio discorso, il successivo capitolo delle *"Indicazioni per il curricolo"* che riguarda "L'Ambiente d'Apprendimento"[3]. Il Ministero suggerisce di stimolare negli studenti l'esplorazione e la scoperta per sollecitare il loro interesse per nuove conoscenze.
In senso metaforico, Internet rappresenta il mare che i moderni esploratori navigano per trovare nuove terre e, nel farlo, in modo collaborativo riescono a raggiungere la loro meta in modo più semplice.
È compito dei docenti aiutare gli studenti a diventare consapevoli del proprio apprendimento. Attraverso la verbalizzazione del processo fatto, gli allievi diventano sicuramente in grado di scoprire anche *come* imparano.
Usare Internet in classe è anche legato all'utilizzo di una metodologia che prende in considerazione il fatto che insegnare ed apprendere con modalità laboratoriali aiuta gli allievi a negoziare con gli altri e a riflettere sul loro processo di apprendimento.
L'incremento dell'uso delle Nuove Tecnologie nel curriculo e l'apprendimento delle lingue straniere sono altri punti che mi fanno pensare che gli insegnanti possono trovare dei forti riferimenti all'interno di questo documento. Infine, nelle *"Indicazioni per il curricolo"* si può anche riflettere sull'idea di comunicazione, che, ai nostri giorni, è fortemente legata all'utilizzo della posta elettronica piuttosto che alla scrittura di lettere. A mio parere, questo veloce modo di comunicare offre maggiori opportunità di scoprire anche la Dimensione Europea delle nostre scuole, che, in realtà, è di apertura verso il mondo intero.

è compito dei docenti aiutare gli studenti a diventare consapevoli

1.2 Howard Gardner's theory of multiple intelligences

La seconda teoria su cui mi baso è quella delle Intelligenze Multiple di Howard Gardner. Nel 1997 il Prof. Gardner è stato intervistato a Torino sulle connessioni tra le Intelligenze Multiple e le Nuove Tecnologie (TIC). È interessante considerare il fatto che le Intelligenze possano essere accresciute con l'utilizzo delle TIC: agli insegnanti il compito di incoraggiare il loro sviluppo fornendo molteplici opportunità per ogni singola intelligenza.
Prendiamo in considerazione quella Cinestetica-Corporea: si può dire che l'uso del computer aiuta a sviluppare la coordinazione mano-occhio.
Lavorare con un computer permette agli studenti di diventare attivamente coinvolti nel proprio apprendimento.
È evidente come l'Intelligenza Linguistica possa essere sviluppata attraverso l'uso del processore e di programmi che aiutano ad imparare

---

[1] http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf
[2] "La scuola secondaria di primo grado rappresenta la fase in cui si realizza l'accesso alle discipline come punti di vista sulla realtà e come modalità di interpretazione, simbolizzazione e rappresentazione del mondo. La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi; sul piano didattico, quello della impostazione trasmissiva. Rispetto al primo, le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative. I problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari interessati dialoghino e che si presti attenzione alle zone di confine e di cerniera fra discipline. Le esperienze interdisciplinari sono finalizzate a trovare interconnessioni e raccordi fra le indispensabili conoscenze disciplinari e a formulare in modo adeguato i problemi complessi posti dalla condizione umana nel mondo odierno e dallo stesso sapere. La comprensione di specifici temi e problemi, infatti, non si realizza soltanto con l'introduzione ai quadri teorici e metodologici propri di ciascuna disciplina, ma anche mediante approcci integrati, atti a meglio focalizzare la complessità del reale e a promuovere modalità di elaborazione progressivamente più complesse.
Nella scuola secondaria di primo grado vengono favorite una più approfondita padronanza delle discipline e una articolata organizzazione delle conoscenze, nella prospettiva della elaborazione di un sapere integrato.
Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune. Le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire."
p. 43 *"Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione"*
[3] Ministero Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, pp. 45-46.

le lingue, a scrivere, a comporre e a migliorare in senso lato le abilità di scrittura. Internet è anche uno strumento molto interessante: attraverso le e-mail gli allievi possono migliorare le loro competenze linguistiche nella produzione scritta.
I giovani dei nostri giorni sono i principali utenti delle nuove tecnologie e specialmente di Internet. Nell'era moderna, esse si stanno sviluppando a livello mondiale in modo più veloce di quanto non abbia fatto il vecchio sistema d'informazione negli anni passati.
Altro esempio è quello della Intelligenza Musicale: gli allievi possono usarla e aumentarla navigando nelle migliaia di siti dedicati alla musica e ascoltare le canzoni o migliorare la loro modalità d'apprendimento legata al 'visivo' attraverso videoclip musicali.
Anche l'Intelligenza Naturalistica trova in migliaia di siti il suo luogo naturale di esplorazione.
È mia opinione che tutte le diverse Intelligenze trovano spazio nei laboratori d'informatica delle nostre scuole.

1.3 Il Quadro Comune Europeo di Riferimento

La terza teoria di riferimento è per me nel "Quadro Comune Europeo di Riferimento" dove si legge che quello che gli insegnanti devono fornire è l'ambiente linguistico più ampio possibile che offra agli studenti l'opportunità di trovare input linguistici e la possibilità di scoprire la lingua in modo interattivo[4].
Questo è solo uno dei punti, ma non l'unico, che ritengo particolarmente vicino all'argomento da me trattato. Nell'intero Quadro ci sono altri capitoli, che gli insegnanti di lingue straniere ben conoscono, per illuminare il lavoro dei docenti.

1.4 Il Modello FRIENDLY

Come input finale, la mia esperienza personale mi induce a dire che è molto importante 'Umanizzare il Computer' e renderlo strumento flessibile e duttile a servizio dell'uomo. Infatti è necessario usare i computer in modo semplice e familiare, e nel dire questo faccio riferimento alla teoria del "Modello FRIENDLY "[5] del Prof. Porcelli, che ho incontrato nel corso della mia formazione professionale. Vi invito ad approfondire l'argomento.

2. DALLA TEORIA ALLA PRATICA

Ci sono alcune domande alle quali gli insegnanti devono trovare una risposta prima di progettare di utilizzare le Tecnologie all'interno del loro curricolo:

- Che vantaggi ne avranno gli studenti?
- Perché usare Internet piuttosto che un altro mezzo?
- Quanto durerà l'attività? Parte di una lezione, alcune lezioni, tutto l'anno scolastico?
- Con chi comunicheranno gli allievi?
- L'attività è valida anche per altre classi?

Non c'è una sola risposta e nessuno strumento è l'unico possibile per ogni attività e per ogni gruppo di studenti. Perciò è importante sperimentare. Posso aggiungere che, comunque, non c'è alcuna ragione a fare attività che possono essere realizzate utilizzando carta e penna. Prima di iniziare a programmare l'utilizzo di Internet e del laboratorio informatico è opportuno chiedersi se sia davvero necessario e se il loro uso non sia solo un "riciclo" di una vecchia attività, in questo modo resa più attuale.

3. L'ESPERIENZA

Questa parte del mio intervento è relativa a due esperienze fatte con gli studenti di secondo e terzo anno di Scuola Media. Entrambe hanno qualcosa in comune: gli obiettivi linguistici erano per tutte e due le classi l'ampliamento del lessico e il riutilizzo della lingua in un contesto davvero comunicativo, per scopi precisi: in questo caso il linguaggio della Scienza. Tutte le Lingue non sono "materie di scuola" ma strumenti di comunicazione e il miglior modo per farlo capire agli studenti è quello di fornire loro mezzi ed esemplificazioni pratiche perché, attraverso la sperimentazione in prima persona, lo comprendano.
Nell'Ottobre 2006 ho lavorato in co-presenza con il collega di Scienze nel

[4] Council of Europe , *A Common European Framework of Reference*, cap. 6.
[5] PORCELLI G., Il modello FRIENDLY http://www.educational.rai.it/corsiformazione/secondalingua/home/index.asp?section=formazione&page=modello-friendly

laboratorio di informatica della scuola per un'ora settimanale. Il tempo di realizzazione del progetto è stato un anno scolastico. Lo scopo finale era la produzione di un ipertesto sul tema dello spazio.
L'ipertesto è stato realizzato dagli studenti del terzo anno in Italiano, Inglese e Romeno. L'argomento era il sistema solare: i pianeti, le stelle, il sole, la luna, gli asteroidi, la storia dell'astronomia e le missioni nello spazio. Gli studenti del secondo anno hanno collaborato scrivendo le biografie delle persone la cui vita è stata legata allo studio del cielo e dei pianeti; gli allievi hanno anche deciso di includere i primi astronauti che hanno reso possibile il viaggio nello spazio.
Mi soffermerò su questo lavoro per poi confrontarlo con uno simile attuato nel corrente anno scolastico.

Il lavoro è incominciato dopo che gli studenti hanno appreso l'uso del simple past per narrare avvenimenti conclusi nel passato e dopo aver imparato a scrivere una breve biografia, unità di lavoro proposta nel libro di testo in adozione.[6] Ho pensato di chiedere agli allievi di utilizzare le competenze acquisite per un lavoro da attuarsi nel laboratorio informatico. Mi sono proposta di evitare che gli allievi cercassero notizie nel web e, dopo averle selezionate, le copiassero ed incollassero sulla diapositiva creata senza aver compreso esattamente il contenuto.
Gli studenti, a coppie, hanno ricevuto una griglia da compilare con i fatti cruciali di tutti i personaggi famosi che la classe aveva negoziato di inserire nell'ipertesto, prima di iniziare le ricerche in Internet. Il compito di ogni coppia era quello di scrivere una biografia e di preparare le relative diapositive da inserire nel lavoro comune. Agli allievi ho fornito l'indirizzo del sito nel quale avrebbero potuto trovare tutti i dati che servivano loro. Inoltre ho dato loro un'altra griglia contenente i connettori per guidarli nella redazione del testo scritto.
Il progetto è stato mostrato alle famiglie alla fine dell'anno scolastico. Nella Sala Conferenze dell'Istituto, ogni coppia di allievi ha presentato il personaggio scelto e ha spiegato al pubblico presente anche le modalità operative attuate, precisando anche a quali consapevolezze erano giunti alla fine del loro compito e riflettendo sul come avevano appreso.

la condivisione della valutazione è un ulteriore stimolo per svolgere il lavoro

Nell'Ottobre 2007, ho pianificato un'esperienza simile con la cooperazione della tirocinante SIS che ha svolto il suo tirocinio attivo, in questo anno scolastico, ma in un'altra classe seconda.[7] Abbiamo co-progettato di dare agli studenti l'opportunità di sperimentare tecniche di 'apprendimento tra pari' e l'utilizzo del laboratorio informatico dove hanno avuto l'opportunità di navigare in Internet. Anche questa volta gli studenti hanno lavorato a coppie: il compito era quello di negoziare il nome di un personaggio famoso che piaceva ad entrambi, e di preparare una breve biografia contenente dati personali, informazioni importanti sulla sua personalità e fatti sulla vita. La tirocinante ha preparato un file guida fornito a tutti gli allievi. Gli studenti erano a conoscenza che il documento word da loro redatto sarebbe stato presentato all'intera classe e che avrebbero potuto rispondere a domande di chiarimento sul personaggio o sulle modalità di lavoro da parte di insegnanti e compagni. Sapevano, inoltre, che la loro presentazione sarebbe stata valutata e i criteri di valutazioni concordati con la tirocinante sono stati comunicati agli allievi e alle famiglie sul diario. Gli allievi erano anche a conoscenza che sia la docente di classe, sia la tirocinante avrebbero compilato la griglia di valutazione e avrebbero confrontato i giudizi. Questa doppia valutazione ha permesso loro di conoscere l'importanza che le docenti davano al loro operato e alla condivisione della valutazione: anche questo è stato un ulteriore stimolo per svolgere il lavoro con molta serietà.
L'entusiasmo è stato molto alto, al di là delle aspettative, tanto che gli allievi hanno chiesto ed ottenuto una lezione in più nel laboratorio per completare il compito assegnato.
Condividere, negoziare e creare sono state le parole chiave che hanno aumentato la motivazione e l'interesse nell'apprendimento della lingua Inglese. In entrambe le esperienze il feedback degli allievi è stato particolarmente positivo.

4. LE QUATTRO ABILITÀ

Tutte e quattro le abilità linguistiche sono state coinvolte nel progetto.
Gli studenti hanno praticato la lettura e sono stati guidati a prendere appunti e a riempire griglie di supporto.
La produzione scritta è iniziata dalla stesura di un breve testo, che, nel tempo, è diventato più complesso.
Gli allievi hanno praticato la produzione orale durante la presentazione alla classe e in questo ovviamente è stato coinvolto anche l'ascolto. Durante la fase delle domande e delle relative risposte sono state esercitate le abilità di ricezione e di interazione orale.
Non dimentico mai di chiedere agli allievi come hanno lavorato e chiedo loro di parlare di un 'punto di forza' e uno 'debole' del loro lavoro in coppia e del vantaggio di poter utilizzare il computer. Nella verbalizzazione del processo gli allievi diventano consapevoli dello stile di

[6] POZZO G., LANZONE S. (2005), *Right Ahead*, EURELLE, Torino, vol.2 u.9.
[7] LINGUE COMUNITARIE - CENTRO RISORSE www.dantealighieritorino.it

apprendimento e delle strategie messe in atto per realizzare il compito: essere coscienti del proprio apprendimento aiuta ad "imparare come si impara".

5. ALCUNE PROPOSTE

Di seguito propongo alcuni siti che possono aiutare gli insegnanti a programmare le lezioni con l'aiuto delle Nuove Tecnologie. Alcuni sono per l'apprendimento delle lingue e sono preparati da insegnanti per insegnanti e per gli allievi che vogliono apprendere una lingua.
Le attività sono organizzate per livelli e sono pianificate per l'uso in classe o per essere utilizzate dagli studenti a casa. Offrono materiali interessanti e motivanti per migliorare l'apprendimento linguistico.
Gli insegnanti devono cercare quanto è più adatto ai propri allievi scegliendo tra i numerosi siti predisposti da Università, Scuole, Agenzie Educative, Enti Culturali, Editori, radio e TV. Naturalmente non è facile e il tempo da dedicare alla ricerca non è breve!

i docenti devono saper guidare gli allievi nella navigazione con compiti precisi

Altri siti in questo elenco sono predisposti per adolescenti madrelingua e i testi sono davvero autentici e realmente comunicativi: non c'è simulazione né difficoltà linguistica graduata.
Questi possono essere molto interessanti e coinvolgenti, ma sono anche quelli dove è più facile 'perdersi nel labirinto del web': per gli allievi potrebbe essere molto difficile trovare la via d'uscita. In questo caso gli studenti proverebbero la frustrazione della sconfitta, tanto più che la lingua usata non tiene conto dei livelli linguistici degli studenti che potrebbero veder diminuire il desiderio di utilizzare il computer in un contesto di apprendimento.
Il compito degli insegnanti è, perciò, ancora più delicato: i docenti devono saper guidare gli allievi nella navigazione con compiti precisi e fare sì che essi non si perdano. I docenti devono fornire agli studenti la bussola e una mappa nautica per poter navigare in sicurezza nell'Oceano Internet. Il viaggio sarà una vera sfida e sicuramente stimolante.

Siti per potenziare attività linguistiche

1. iT's Magazine Online
http://its-online.com
2. Grammar, vocabulary and culture and ... more
http://www.learnenglish.de
3. Grammar and quizzes
http://www.eslpartyland.com/quiz/rest1.htm
4. Materials for teaching and learning
http://eleaston.com/materials.html

Siti per potenziare attività di lettura

1. Articles for native speaker teens
http://kids.yahoo.com/
2. Newspapers for adults and children
http://www.guardian.co.uk/
http://www.dailymirror.lk/DM_BLOG/Sections/frmHome.aspx
3. The Case: weekly mysteries and lesson plans
http://www.mysterynet.com/
4 Literature: books and authors
http://www.online-literature.com/
5. Hundred of poems to read
http://www.gigglepoetry.com/
http://www.poetry4kids.com/index.php

Siti per potenziare attività di produzione orale

1. The Exploratorium:
San Francisco interactive science museum
http://www.exploratorium.edu
2. A lot of biographies
http://www.biography.com/
http://www.biography.com/bio4kids/index.jsp
3. NASA: for students, for educators
http://www.nasa.gov
4. Culture in UK
http://www.learnenglish.de/britishculture.htm

Siti per potenziare attività di ascolto

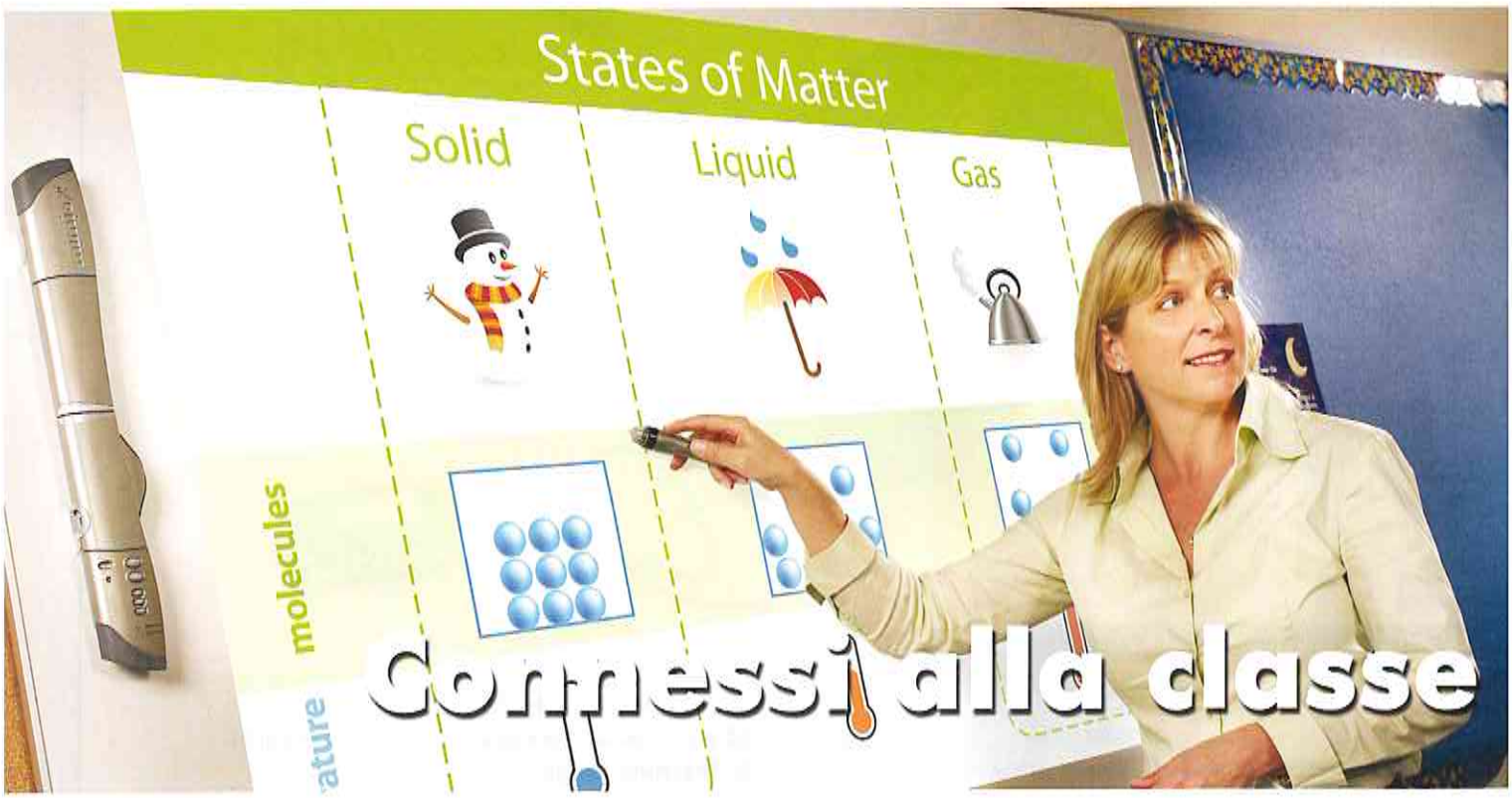
1. BBC: language
http://www.bbc.co.uk/languages/
2. BBC: News channel site, with video, real audio and tips for teachers
http://www.bbc.co.uk
3. CNN: News channel site, with video clips and links plus daily quiz
http://www.cnn.com
4. Listening comprehension
http://www.tolearnenglish.com/free/audio/1g.php
5. Teaching songs
http://www.eslgames.com/teachingsongs/

Siti per potenziare attività di scrittura

1. The Internet Picture Dictionary
http://www.pdictionary.com/
2. On line dictionary
http://www.wordreference.com/
3. Electronic postcards
http://kids.yahoo.com/ecards
4. Activities for ESL Students
http://a4esl.org/
5. Fun and game
http://www.applejuice.org/fungames.html
6. Writing stories
http://www.eduplace.com/tales/
7. QUIZ MAKERS
http://www.puzzle-maker.com/

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1998), *A Common European Framework of Reference*, Council of Europe, Strasbourg.
- GARDNER H. (1997), *Intelligenze multiple e nuove tecnologie*, in http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/g/gardner.htm
- McMANUS B.F. (2005), *Creative Language Teaching with Internet Technology*, in http://www.cnr.edu/home/bmcmanus/kutztown.html
- Ministero Pubblica Istruzione (2007), *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* in http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf
- SPERLING'S D. (1999), *InternetActivity - workbook*, Prentice Hall Regents, Lebanon IN, USA.
- TEELER D., GRAY P. (2000), *How to use the Internet in ELT*, Longman (Pearson), Harlow, Essex UK.



Coinvolgete ogni studente con MIMIO®

Mimio® è il dispositivo rivoluzionario, ultra-portatile e modulare che migliora il modo di lavorare in ambito educativo senza modificare le normali abitudini.
Con un proiettore, un computer e Mimio®, ogni superficie liscia e ogni lavagna bianca diventano interattive e multimediali.

Facilità di utilizzo: *il software ed il dispositivo Mimio® sono estremamente semplici da installare e interagiscono con qualsiasi software educativo.*

Completamente portatile:
il dispositivo Mimio® può essere trasportato facilmente in ogni classe.

Rapporto qualità/prezzo:
l'efficiente brevetto Mimio® costa molto meno delle lavagne interattive tradizionali.

AGENTE SETTORE SCUOLA
ELI srl - C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Tel 071.750.701 / 071.750.702.59
Info: mimio@elionline.com

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 8

a cura di
GIOVANNI FREDDI
con la collaborazione di
MARIA CECILIA LUISE

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 8-9 2008

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Progettare una glottodidattica per bambini (Parte II)
  - *Relazionalità/ transazionalità*
  - *Pragmaticità*
  - *Espressività*
  - *Autenticità*
  - *Biculturalismo*
  - *Naturalità*
  - *Integrazione delle lingue*
  - *Ludicità*
- Il ruolo delle illustrazioni nella didattica delle LS ai bambini
- Le sei "Wh-words" della glottodidattica infantile e primaria

Progettare una glottodidattica per bambini (Parte II)

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

Nel precedente *Dossier BLE* n° 7, inserito in "Scuola e Lingue Moderne" dell'estate 2008, abbiamo preso in esame i tratti primari di una "Glottodidattica per bambini". In quella sede abbiamo trattato di alcune caratteristiche, e precisamente: dei filtri che una glottodidattica per bambini deve attivare, della natura sensoriale e neurologica del bambino e della tecnica TPR *(Total Physical Response)*, ripromettendoci di continuare il discorso con il presente *Dossier 8*. Riprendiamo dunque le nostre riflessioni allora interrotte per esigenze di spazio.

RELAZIONALITÀ-TRANSAZIONALITÀ

Alla *relazionalità* non riconosceremo connotazioni filosofiche allo scopo di conservare ad essa un significato tecnico-funzionale. Al massimo, proponendo *relazionalità* quale sinonimo di *transazionalità* (termine che vorremmo egualmente depurato da connotazioni filosofiche), possiamo accettarla assieme a Bruner (1987 : 27) come una delle dotazioni cognitive con cui il bambino viene al mondo.

In questa prospettazione di tipo bio-sociale, che ci riconduce alla natura dialogico-comunicativa della lingua, parlare vuol dire cercare lo scambio, cercare il dialogo apprendendone le regole sociali (saper alternare parola e ascolto, saper rispettare i turni, saper assumere i ruoli comunicativi e sociali). Vuol dire insomma cercare l'uomo e la cultura.

Quando i principi si fanno pratica didattica, l'insegnamento e i materiali sono ovviamente finalizzati agli scambi linguistici che il bambino è chiamato ad intessere nei rapporti faccia a faccia con i coetanei e con gli adulti nei vari momenti della vita quotidiana. Ciò richiama la valenza comunicativa dello strumento linguistico escludendo inizialmente una consistente gamma di generi: descrizioni (sia specialistiche sia comuni, soprattutto con l'uso del discorso indiretto), argomentazioni ed altri generi che difficilmente possono sostanziare i rapporti interpersonali di un bambino-principiante. L'istanza della relazionalità finisce per privilegiare l'uso di materiali linguistici dialogati e situazionati, intessuti di funzioni "pratiche", il che tuttavia non significa far coincidere la dimensione comunicativa con il semplice dialogo.

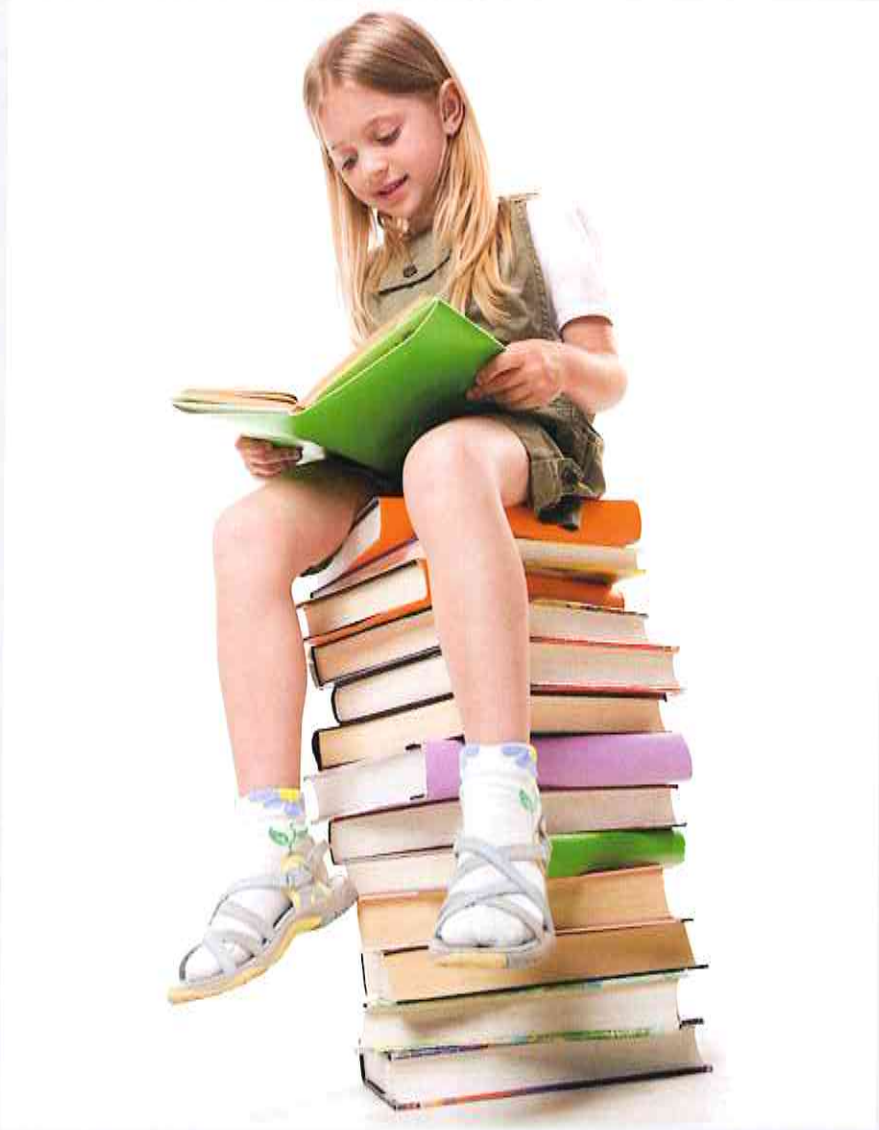
PRAGMATICITÀ

La lingua, si sa, è azione sociale. In virtù di questa caratteristica, la valenza pragmatica diventa sostanza dell'interazione, se non l'equivalente dell'interazione stessa. Nella pratica didattica non ci si accontenta infatti di accoppiare il dire e il fare, ma si privilegia quel dire che è anche fare e che produce azione come avviene con le promesse, i divieti, gli ordini, le minacce, ecc. (cfr. Austin 1962). La modalità della comunicazione, sommandosi a quella della pragmatica, dà per così dire sostanza alle parole sospingendo l'attività dell'insegnare e dell'apprendere in quella sfera ludica che agli occhi del bambino convalida e motiva l'uso della lingua, anche se straniera (Freddi 1987b). A queste condizioni, ad esempio, l'aula cessa di essere il luogo dell'ascolto annoiato di una lingua esotica, ma lo spazio di un'attività multiforme - fatta di parola, di gioco e di azione - che coinvolge

tutti diventando comunicazione e vita. Viene meno il pericolo che la comunicazione si riduca a comunicativismo, ad una scimmiottatura cioè dell'"homo loquens".

ESPRESSIVITÀ

L'espressività attinge alle profondità dell'io portandone in superficie i tratti originali e irripetibili. Quando infatti comunica, l'"homo loquens" non produce solo interazione e dialogo; egli esprime se stesso: manifesta cioè le sue intenzioni, i suoi sentimenti, i suoi slanci, le sue fantasie, i suoi sogni, il suo mondo. La lingua si colora dunque della realtà interiore del parlante ed esce convalidata nella sua autenticità e creatività. Lo si può rilevare in ogni atto di parola, anche quando il parlante, anziché essere il nobile Prospero della *Tempesta* di W. Shakespeare, è l'ignobile servo Calibano che dice al suo salvatore: "Mi hai insegnato a parlare; ed il vantaggio che ne ho avuto / è che ora so come maledirti" *(The Tempest: I, ii, 265-6).* In virtù dell'espressività, l'uomo può servirsi della lingua tanto come strumento di menzogna quanto come strumento di verità; l'espressività copre l'arco totale dell'humanitas, dalla lealtà estrema al tradimento diabolico.



l'espressività attinge alle profondità dell'io portandone in superficie i tratti originali e irripetibili

L'istanza dell'espressività rimanda a tecniche glottodidattiche che educhino il bambino ad esprimersi in modo spontaneo e autentico in aderenza alle sue reali convinzioni e alle sue vere intenzioni; tecniche che lo scoraggino dagli usi stereotipati della lingua i quali conducono al conformismo e all'omologazione.

AUTENTICITÀ

Come tutte le altre modalità, l'autenticità si pone ai diversi livelli del discorso educativo e didattico. Essa tuttavia si riflette particolarmente nella natura dei materiali impiegati nell'insegnamento. Per chiarirne meglio il significato la si può rappresentare come antitetica di forzatura, di innaturalezza e, ovviamente, di falsità.

Il materiale è autentico quando il principio organizzativo che lo informa è quello del bisogno del parlante di comunicare in situazione, di esprimersi e di agire in condizioni di libertà e di spontaneità; non è autentico quando viene organizzato per altre ragioni o in altri modi, come fanno talora gli autori di manuali o gli insegnanti i quali operano sulla base di esigenze grammaticalistiche o strutturalistiche. Un insegnamento che prende l'avvio dalla "langue" ha ridottissime probabilità di risultare autentico, mentre un discorso che parte dalla "parole" ha buone probabilità di esserlo. Si parla di buone "probabilità" e non di garanzie, anche in considerazione del fatto che insegnare implica sempre un programmare e uno scegliere. Ne consegue che l'autenticità "assoluta" resta un riferimento cui commisurare i materiali, i quali devono almeno risultare realistici, e comunque accettabili all'orecchio del nativo straniero.

BICULTURALISMO

A seconda del punto di osservazione, la modalità del "biculturalismo" può apparire collegata alle mète (formare degli individui biculturali, perché questa è la premessa del relativismo linguistico-culturale) oppure ai contenuti: dare non solo la lingua ma anche la sottostante realtà culturale; ovvero, nella terminologia di De Saussure, dare ai nuovi *signifiants* i loro *signifiés* autentici.
Nessuno può illudersi che un limitato

studio della lingua straniera a livello elementare possa condurre il bambino ad una dimensione bilingue-biculturale: quest'ultima sarà semmai la direzione verso cui orientare l'attività didattica; ognuno si deve preoccupare in ogni caso che l'incontro con la LS metta in crisi il realismo nominale del bambino così che il nome cessi di essere per lui la cosa – che *Wald* non sia semplice equivalente di 'bosco', che *evening service* non sia la 'messa vespertina' o che *embrasser* non venga dato come equivalente di 'abbracciare' – ma che ogni parola nuova sia una cosa nuova e che ogni lingua nuova sia – come per Kim di R. Kipling – voce di un "nuovo, vasto, benevolo mondo", o come dicono i tedeschi una nuova *Weltanschauung*, una diversa visione del mondo.

André Martinet ci ha ricordato che "apprendere un'altra lingua non consiste nel mettere etichette nuove su oggetti noti, ma abituarsi ad analizzare in modo diverso ciò che costituisce l'oggetto di comunicazioni linguistiche" (1960:16). Questa affermazione, sommandosi a quelle fatte in precedenza, giustifica sul versante della funzionalità comunicativa e su quello dell'educazione generale un itinerario che tende – senza magari arrivarci mai – al traguardo ultimo del biculturalismo. Un biculturalismo da intendere quale strumento e quale valore (Freddi 1973).

La modalità che stiamo illustrando non si esaurisce nell'operazione di assegnare i "signifiés" autentici ai "signifiants" della nuova lingua; essa si estende alla scelta delle forme appropriate alle situazioni comunicative, all'integrazione della lingua con gli altri linguaggi, all'assunzione di quegli schemi del vivere e del pensare che consentono una socializzazione più ricca per giungere a quel relativismo linguistico-culturale che è una mèta generale dell'educazione linguistica.

In termini oggettivi si può considerare raggiunto il traguardo del biculturalismo quando l'alunno non solo sa assegnare i significati corretti alle forme della LS, ma sa assumere comportamenti e atteggiamenti in sintonia con il quadro generale dei comportamenti e degli atteggiamenti del popolo straniero.

NATURALITÀ

Le discussioni sull'identità o la differenza dei processi di acquisizione della madrelingua e di lingue successive sono numerose, intricate e non sempre chiare. Ci sono ragioni per parlare di identità, così come ci sono ragioni per parlare di diversità.

maturazione neurologica, cognitiva, affettiva e sociale

Va richiamato che la prima lingua viene assunta dal bambino in un vasto contesto di maturazione neurologica, cognitiva, affettiva e sociale. Non sembrano esserci dubbi sul fatto che la sua acquisizione costituisce il risultato congiunto dell'interazione fra meccanismi innati e l'*input* fornito dall'ambiente. La madrelingua *con-cresce* con il bambino e gli consente di soddisfare i suoi bisogni vitali, per cui non meraviglia che gli aspetti pragmatico e semantico precedano funzionalmente e cronologicamente nel bambino quello grammaticale. Una nuova lingua imparata successivamente viene a costituire un'esperienza in parte inedita: da un lato le vengono a mancare quella motivazione vitale e quella naturalità che inducono gli psicologi a parlare di processi "impliciti", dall'altro lato certe tappe della sua assunzione ripetono sorprendentemente quelle della prima lingua, il che va messo in relazione o con proprietà universali del linguaggio umano o con la struttura mentale dell'uomo (si può parlare, infatti, dell'esistenza di universali cognitivi e psicolinguistici) o anche con entrambe.

Tra i metodologi e gli psicolinguisti sembra esistere una convergenza così riassumibile: man mano che in classe si ricreano situazioni di naturalità e di funzionalità comunicativa, il processo di assunzione della seconda lingua assomiglia sempre meno all'*apprendimento* per somigliare sempre più all'*acquisizione*. Si tratta di un traguardo certo ambizioso, ma raggiungibile a condizione che le "modalità" descritte convergano verso un impegno glottodidattico adeguato allo scopo.

Quando in particolare tutte le modalità finora considerate vengono avvolte da quell'atmosfera ludica che trasforma l'incontro con la lingua straniera in un'esperienza gioiosa con i fini che vengono separati dai mezzi, allora la naturalità d'acquisizione che accompagna la L1 si ripete in larga misura con la L2, e sembra che questo miracolo possa avere luogo solo per il magico periodo dell'infanzia e della fanciullezza, insomma per l'intero periodo che Piaget definisce delle operazioni concrete.

INTEGRAZIONE DELLE LINGUE

L'integrazione è quella modalità che, nel nostro caso, pone un raccordo teorico e operativo tra lingue straniere e lingua materna/nazionale. Se da un lato può essere considerata un'estensione della semioticità, essa presenta tuttavia una tale rilevanza per il nostro discorso da dover essere considerata come un'istanza a sé.

Che nella Scuola primaria ci sia un maestro di lingua straniera diverso da quello di italiano, oppure che l'insegnamento delle due lingue venga affidato alla stessa persona, il problema dell'integrazione si pone soprattutto come armonizzazione o almeno convergenza dei due insegnamenti (cfr. Roulet 1980). Qualcuno potrebbe affermare che nell'ipotesi del maestro unico la cosa sarebbe più agevole, ma resterebbero tanti altri svantaggi che qui diamo per scontati.

È utile riflettere sul fatto che l'integrazione fra le due lingue non può essere banalmente solo di natura terminologica (riguardante cioè le etichette-categorie grammaticali); essa deve interessare le valenze, le funzioni, gli obiettivi generali, le sequenze e le

tecniche di lavoro, la valutazione, la comparazione delle lingue a contatto, insomma tutti i livelli e le intersezioni di un'educazione linguistica consapevole.

LUDICITÀ

Le nostre riflessioni ci hanno portati ad affermare che la ludicità deve costituire la trama e l'ordito di ogni glottodidattica per bambini. Si tratta di una categoria sovraordinata a tutte le altre richiamate in precedenza che occorre utilizzare come modalità in tutto il suo significato vitale e in tutto il suo potenziale educativo e istruttivo.

Da sempre visto con sospetto, quasi con mitico senso di colpa, occorrevano pedagogisti come Rousseau, Froebel, Claparède, ecc. per recuperare il gioco agli orizzonti dell'educazione; occorrevano psicologi come Piaget, Bruner e tanti altri per rilevarne l'importanza nella vita del bambino ed anche dell'adulto (Piaget 1945, Freddi 1990b).

Dopo tanti contributi noi ora sappiamo che il gioco, lungi dal costituire un'attività marginale, una parentesi di distensione e di svago che si introduce nella monotonia della scuola o dell'esistenza, è un elemento centrale che muove tutta la vita del bambino. Già il neonato àncora al gioco le prime esperienze con la madre e con il mondo, collocandole all'interno di strutture ludiche (Bruner 1983). Non è che un'anticipazione di quanto il gioco farà in seguito nel favorire la crescita affettiva, cognitiva, sociale e culturale del soggetto. Grazie al gioco, il bambino si esercita, impara, domina e controlla il reale; grazie al gioco, si prepara all'incontro con il futuro, con la vita adulta. Sempre mediante il gioco gestirà poi la propria esistenza, anche se esso non avrà la preponderanza dei primi anni. Tutto ciò ha delle implicazioni decisive per una didattica di livello primario. In essa, infatti, il fattore gioco muove tutte le iniziative e tutte le "materie", compresa la lingua straniera.

BIBLIOGRAFIA MINIMA

- ASHER J. (1969), "The Total Physical Response Approach to Language Learning", in *Modern Language Journal*, 53.
- AUSTIN J.L. (1962), *How to Do Things with Words*, Oxford, OUP; trad. it. (1987) *Come fare le cose con le parole*, Marietti, Genova.
- BRUNER J.S. (1983), *Child's Talk. Learning to Use Language*, W.W. Norton & Company Ltd., New York.
- BRUNER J.S. et Alii (1976), *Play. Its Role in Development and Evolution*, Harmondsworth, Penguin; trad. it. (1976) *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando, Roma.
- FREDDI G. (1973), "Bilinguismo e biculturalismo", in *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, n.1.
- FREDDI G. (cur.) (1987a), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Le Monnier, Firenze.
- FREDDI G. (cur.) (1987b), *Lingue straniere per la Scuola Elementare*, Liviana-IRRSAE del Veneto, Padova.
- FREDDI G. (1990a), *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- FREDDI G. (1990b), *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.
- KRASHEN S.D., TERREL T.D. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford.
- MARTINET A. (1960), *Eléments de linguistique générale*, Colin, Paris.
- PIAGET J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé; trad. it. (1972) *La formazione del simbolo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- ROULET E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Hâtier-CREDIF, Poitier.

Il ruolo delle illustrazioni nella didattica delle LS ai bambini

di Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

È noto il ruolo fondamentale che ha l'immagine nella didattica delle lingue straniere, soprattutto per i bambini: l'immagine attrae e motiva, veicola significati, integra il linguaggio verbale, e per questo motivo è uno degli elementi sempre presenti sia nei libri di testo di lingua straniera sia nei sussidi e materiali usati dagli insegnanti: poster, libri illustrati, *flashcards*, fotografie, ecc.

Qui non ci proponiamo di riflettere sul ruolo dell'immagine per lo sviluppo di abilità linguistiche in lingua straniera, ma di proporre una serie di considerazioni sul ruolo dell'illustrazione nel perseguire le mete educative che stanno alla base dell'insegnamento delle lingue straniere a bambini.

L'editoria per ragazzi, quella scolastica e gli insegnanti sono sempre più sensibili e attenti nei confronti di un'illustrazione che non serva solo a decorare, ma che realizzi in pieno le potenzialità di questo tipo di rappresentazioni figurative.

L'illustrazione è la prima modalità che il bambino ha per entrare in contatto con i libri e le storie che questi contengono, è la porta attraverso la quale una narrazione si svela, si fissa, si arricchisce.

L'illustrazione racconta: il legame tra narrazione e immagine fa in modo che due linguaggi, il verbale e l'iconico, si integrino in un testo multimediale che non ha bisogno di sofisticati supporti tecnici, nel quale i significati vengono veicolati attraverso più modalità di espressione.

L'illustrazione arricchisce: non solo rappresenta un testo scritto, ma riesce

a proporre nuove visioni delle cose, scava il testo scritto per portare alla luce quello che non sempre le parole riescono a dire.

L'illustrazione comunica: in essa significato e significante si fondono in un prodotto dall'impatto immediato, a portata di bambino, in un prodotto che gli "parla" non solo attraverso i contenuti, gli oggetti, i personaggi, gli ambienti rappresentati, ma anche attraverso le tecniche usate e i codici figurativi scelti: l'uso del colore, il tratto, lo stile.

L'illustrazione stimola: non inibisce l'immaginazione del bambino in un modello predefinito, ma accende la sua fantasia mediante una forza evocativa che arriva a toccare tutte le corde della persona, che lo coinvolge nella ragione, nel sentimento, nelle emozioni.

L'illustrazione è in genere uno dei primi prodotti artistici che il bambino conosce, e l'arte facilita le relazioni tra le persone; l'arte è una delle risposte che tutti i popoli hanno dato alla necessità di rappresentare i propri bisogni, i propri problemi, il proprio immaginario in un prodotto estetico.

Ecco allora che, attraverso l'arte visiva, l'illustrazione, si può promuovere una profonda educazione interculturale, sempre più indispensabile per fare crescere l'uomo di domani con una personalità armonica e ricca.

Ma non solo: in un mondo sempre più globalizzato, da una parte il bambino entra in contatto con modelli omogeneizzati e stereotipati, nei quali i significati culturali e specifici vengono annullati nella diffusione di massa e nella loro martellante onnipresenza, mentre dall'altra egli incontra quotidianamente la diversità, lo straniero, il lontano.

Perché questo incontro non si trasformi in uno scontro, e perché si sviluppi quella coscienza critica che permette scelte consapevoli, bisogna fornire al bambino degli strumenti per comprendere il punto di vista dell'altro, per uscire da quella che viene chiamata la "sindrome dello specchio", la quale comporta l'incapacità di comprendere quello che è diverso, in quanto nel diverso si vede solo un'immagine di sé stessi. Così, egli deve imparare ad usare categorie interpretative ampie, che permettono il decentramento, la relazione, la comparazione, l'immedesimazione.

attraverso l'arte visiva si può promuovere una profonda educazione interculturale

Queste riflessioni generali sulle potenzialità delle illustrazioni e dei prodotti artistici iconografici per lo sviluppo delle mete educative che dominano qualsiasi progetto di Educazione Linguistica: culturizzazione, socializzazione e autopromozione, riportate al campo più pratico della didattica delle lingue straniere nella scuola primaria, ci portano ad una serie di indicazioni:

a) l'importanza della cura nella scelta dell'apparato iconografico da affiancare ai testi linguistici in LS che si propongono ai bambini: la scelta tra fotografie o disegni, tra illustrazioni che utilizzano certi tratti o certi colori piuttosto che altri non deve essere lasciata al caso, ma valutata per le possibilità didattiche ed educative che può comportare;

b) in un progetto educativo di insegnamento di lingua straniera che si riconosca nell'ambito dell'Educazione Linguistica, diviene fondamentale considerare non solo le diverse lingue che lo studente conosce e studia, ma anche l'arte e la musica, le scienze motorie, come se fossero un unico ambito linguistico-espressivo, per far si che gli alunni sperimentino forme diverse di organizzazione delle conoscenze e le potenzialità espressive attraverso attività fortemente integrate;

c) dal punto di vista più pratico, è necessaria da parte dell'insegnante una particolare attenzione a non fornire ai bambini immagini scadenti, fotocopie delle fotocopie, materiali grigi, clip art scaricate dalla rete e riprodotte con scarsa qualità; tutto ciò non solo significa minare la motivazione verso la lingua straniera e i "prodotti" che la rappresentano in classe, ma significa anche privare i bambini di un supporto fondamentale per capire le integrazioni e i legami all'interno del mondo dei segni e dei significati.

Le sei "Wh- words" della glottodidattica infantile e primaria

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

Negli otto numeri del *Dossier BLE* sono stati affrontati i principali problemi riguardanti l'insegnamento della lingua straniera a bambini. Tali problemi possono essere riassunti con le sei Wh-words che caratterizzano ogni atto umano, e precisamente: *who?* (chi?), *why?* (perché?), *what?* (che cosa?), *when?* (quando?), *how?* (come?) e *where?* (dove?).

È utile prendere in esame, pur se in termini sintetici, ognuno di questi sei interrogativi cruciali.

WHO?

Il primo interrogativo ci mette di fronte al fatto che i protagonisti sono due: *il bambino* (dai 3 agli 11-12 anni) e *l'insegnante*.

a) Il bambino passa in questo decennio dal pensiero *senso-motorio* a quello *simbolico* e a quello delle *operazioni concrete*. Il suo modo di vivere e di apprendere è legato al trinomio azione-gioco-lingua. Dai primi mesi di vita, e fino ai 12 anni e oltre, egli conosce l'età d'oro dell'apprendimento linguistico, anche di una LS, purché ad ogni lingua da apprendere corrisponda una figura adulta che egli ama e con la quale si identifica (papà italiano-mamma inglese, mamma italiana-papà spagnolo, insegnante della LS e insegnante delle altre discipline).

b) *L'insegnante* di LS è una figura atipica che si aggiunge all'insegnante di classe (limitiamo qui il discorso fino alla conclusione della Scuola primaria). L'insegnante di LS deve possedere tre requisiti: conoscere in termini sicuri la LS da insegnare, conoscere inoltre la natura psicofisica dei bambini che si trova di fronte ed essere esperto di glottodidattica infantile. Egli deve essere soprattutto convinto che per il bambino il gioco non è un espediente per sottrarsi all'impegno ma un felice strumento di crescita e di apprendimento.

WHY?

Il secondo interrogativo rimanda alle *mète* e agli *obiettivi* da porre nell'insegnamento della LS nell'ambito del progetto formativo della scuola.

Il tutto deve essere orientato alla formazione di un nuovo *cittadino italiano-europeo*, in grado di dialogare con gli altri popoli, e al disegno di fare di lui un cittadino *bilingue* (o trilingue), dato che il bilinguismo è una *risorsa* sia per il bambino che per la società e non un *handicap*.

WHAT?

Il terzo interrogativo riguarda i *materiali linguistici da mettere in gioco* nell'insegnamento della LS. Questi saranno campioni di lingua pratico-funzionale che permettono al bambino di comunicare, di esprimere i suoi bisogni e i suoi desideri, giocare-interagire con i coetanei stranieri.

Il *vocabolario* sarà ristretto agli *ambiti* della vita quotidiana dei bambini; la *grammatica* sarà limitata ai meccanismi linguistici elementari e tali meccanismi dovranno essere assunti *implicitamente* mediante l'uso. Tutto questo andrà a collocarsi in un contesto di conoscenze essenziali del paese straniero: feste, leggende, istituzioni (essenziali), abitudini, vita di ogni giorno.

WHEN?

Il quarto interrogativo rimanda al fatto che *la finestra ottimale per l'apprendimento della LS* si colloca fra i due e i dodici anni. E l'insegnamento sarà dunque modulato sulle tappe di crescita psicologica e umana del bambino.

Ciò significa che l'insegnamento formale, cioè *esplicito*, della LS – compresi i momenti di esame

contrastivo con l'italiano – verranno affrontati nelle classi successive, ad un livello di età in cui è maturato il pensiero logico-deduttivo.

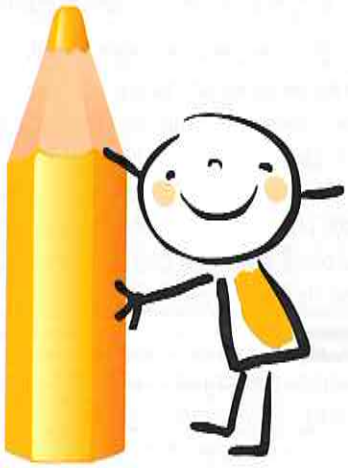
HOW?

Il quinto interrogativo rimanda a quella complessità di problemi che vanno sotto il nome di *glottodidattica infantile*. Tra i molti aspetti da considerare ci sono almeno i seguenti:

- la scelta dei *materiali linguistici* da proporre, da far praticare e fissare nell'interazione alunno-insegnante e alunno-alunno;
- la messa a punto del *sillabo* di tali materiali con l'esplicitazione delle unità di lavoro – *unità didattiche* –, delle varie attività da svolgere e l'indicazioe dei raccordi tra LS, linguaggi non verbali ed altri aspetti disciplinari forniti dalla scuola;
- le proposte di *laboratori* da condurre, come tutto il resto, su *base ludica* relativi ai diversi momenti delle lezioni-unità;
- le attività socializzanti da compiere in LS sotto forma di giochi, drammatizzazioni, brevi spettacoli in lingua;
- gli impieghi della *strumentazione multimediale* (video, CD, DVD, computer, Internet ecc.) la quale allarga gli orizzonti dei bambini grazie a voci, canzoni, personaggi, aspetti e momenti di vita del paese straniero;
- intuitivi raffronti tra lingua italiana e lingua straniera basati non su una conoscenza della grammatica ma sull'uso della lingua nei comportamenti sociali;
- *momenti di valutazione* (iniziali, in itinere e finali) degli apprendimenti linguistici.

WHERE?

Il sesto interrogativo riguarda il luogo dove si insegna-apprende la LS, che è poi l'aula scolastica. Ma l'aula – spesso senz'anima e senza volto – può diventare un lembo giocoso e bello d'Inghilterra, di Germania, di Francia per gli arredi, i materiali e gli oggetti che essa contiene.



L'aula di lingue (inglese o tedesca o francese ecc.) è ricca di cartelloni, CD, video, computer, realia vari, strumenti che possono moltiplicare e diversificare all'infinito gli input e la pratica della lingua.

L'aula, grazie anche a una disposizione degli arredi secondo criteri non burocratici, può trasformarsi in sede di laboratori e particolarmente in spazio-teatro per le drammatizzazioni, i role-play, altri giochi didattici e piccole rappresentazioni in lingua.

Contact BLE-SeLM

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

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

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

  <celiafreddi@libero.it>

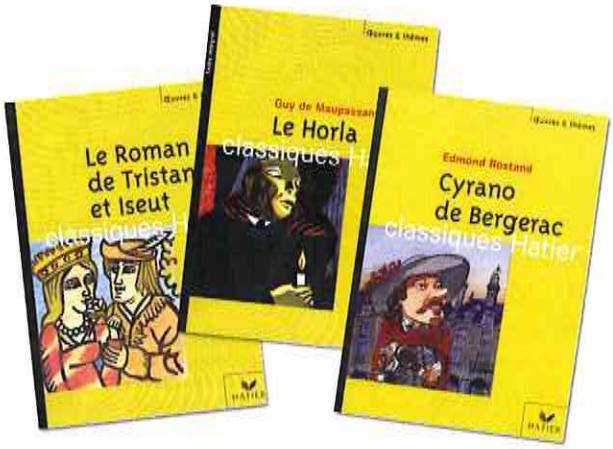
- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a: Milvia Corso, via Tigor 22, 34134 Trieste

  <milvia.corso@scfor.units.it>

Atelier de lecture

Livelli A1-A2

Una scelta di testi autentici con Audio CD per praticare la lettura e l'ascolto, graduati sui livelli del Quadro Comune Europeo.



Letture Collège

Per la Scuola Secondaria di Primo Grado

Una collana di testi in versione integrale o semplificata e ridotta per avvicinarsi ai grandi classici della letteratura francese.
I capitoli sono intervallati da domande ed esercizi.

Letture Lycée

Per la Scuola Secondaria di Secondo Grado

I grandi classici della letteratura francese in versione integrale.
Ogni testo si completa di un DOSSIER strutturato in:
- leggere l'opera
- l'opera nella storia
- l'opera nel suo genere
- preparazione al tema scritto

Distributore per l'Italia: ELI srl, C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
TEL 071.750701 - FAX 071.977851 - www.elionline.com

Good vs Evil.

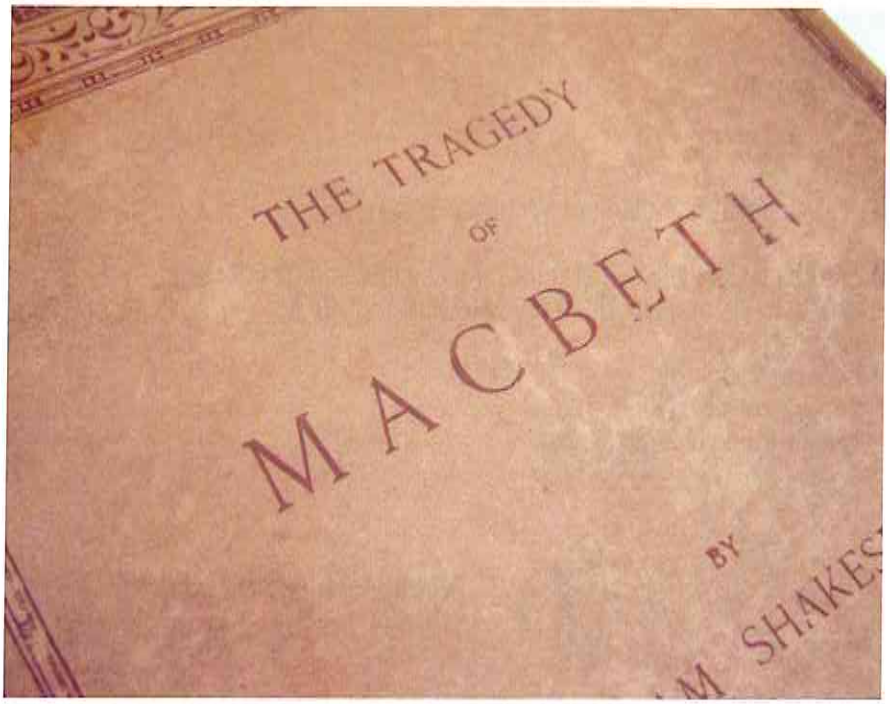
Literature through films in an intercultural perspective

Cristina Oddone
Docente di Scuola Secondaria - Sezione ANILS di Alessandria

This theme-based approach to literature focuses on the eternal fight between Good and Evil and explores it from different perspectives.
A universal part of human condition, it may take the form of the outer conflict between religious identities, cultures and beliefs in the attempt to promote good ideologies over bad ones. But it may also appear as the inner conflict, the fight between the good and the bad side of one person's self. It has been a recurrent theme throughout history and has been represented in literary works in its manifold facets. *Dorian Gray* is the story of a handsome man whose conflict versus society and versus himself leads him to self-destruction. *Macbeth* is the tragedy of a man whose life is destroyed by his decision to push himself towards evil; by the end of the play, he has totally succumbed by doing evil, and, although he knows it, he makes no effort to stop. Conrad's novel provides another good example of the inner struggle which was defined as *heart of darkness*, a kind of behaviour which remains hidden until man is confronted with society but which emerges as soon as man is left by himself surrounded by difficult situations and harshness. In more recent times, films and comics have shown characters and events related to this subject while giving voice to human concerns and perception of reality.

Why is this an up-to-date issue?
Evil has found a new face in the 21st century and has turned into a clash between civilizations and individuals while they are trying to share lands and find common grounds. Human beings seem to have changed for the worse as they do not trust *the other* and are afraid of what is *different*. September 11th was the day when things became unbearable and people were confronted with their worst fears. People seem to have the feeling that somebody deserves payback. Mass media have been portraying only a negative image of the world since then, feeding worries about the future. Multicultural societies witness the rise of problems deriving from the coexistence of ideologies and attitudes leading to racial prejudice, everyday life is marked by selfishness and individualism, schools face difficult situations due to bullying and violence.

People must learn to respect *otherness* and live peacefully once more. Developing an intercultural mentality among students means fostering good feelings and promoting interest and respect towards the others. Raising key issues in the classroom treatment of



literature help to create a cultural framework between the literary works and the age they are living in. But literature can distance itself from its readers if they are not properly motivated to approach literary texts. Assuming that young people spend more time on audio-visual material than with printed texts, new technologies prove particularly useful for promoting literary analysis.
The teaching of literature must be *meaningful* for students who have to find analogies between their contemporary world and the one they are presented with. Teaching literature through films promotes learning and motivates students.

the teaching of literature must be meaningful for students

Films can be exploited in several ways: teachers can work on the film-book pair to analyse differences and similarities, they can work on single scenes or they can use the film to illuminate the book. But the novelty of this module lies in the use of very recent films, those based on fantasy, science fiction or comic books, the ones students usually appreciate because of their features (fast developments, lots of action, fantasy worlds, heroes endowed with superpowers). How can we exploit these films and make them fit into a syllabus based on exposure to literary texts? Firstly, films have a compelling power: they provide easy access to events, things, people, behaviour and serve as a stimulus opening the students' minds to further analysis and interpretation. Secondly, films and literature share some important features teachers can take advantage of: they are based on plots and characters, convey abstract meanings, need interpretation, employ metaphors and connotative language, use stereotypes and clichés. Thirdly, films are *windows into culture*, they are expressions of societies and witness great changes and trends: whatever the film they always talk about the present and provide references to the real world.

Students explore the film sequences and literary excerpts included in the study project with the objective of identifying common, underlying meanings and they examine the conflict between good and evil from different perspectives. They discuss the topics, compare information and develop critical thinking along with their own ideas about the issues.

PRACTICE
Level: B1/B2
Time: 15 hours
Objectives:
- develop listening, speaking, reading and writing skills
- analyse literary texts
- analyse film sequences
- show authentic material from feature films
- focus on relevant cultural aspects and develop students' cultural awareness
- discuss topical issues and provide hints for further discussion
- compare art forms
- identify metaphors, figures of speech and figurative language in different art forms
- identify hidden meanings and common ideologies in different art forms
- develop critical thinking

Subjects involved: this module has been designed for the language classroom and the teaching of English; nonetheless other teachers (History, Philosophy, Italian Literature) may take part in the activity, since it focuses on important issues whose study paves the way for further analysis and discussion.
Material: DVDs (with English subtitles), literary passages

GOOD VS. EVIL

Topic/ Key-idea	Film	Literature
Bullying	*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*	*Lord of the Flies*
The double	*Spiderman 3*	*The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*
Prejudice	*X-Men*	*Frankenstein*
Evil from other worlds	*War of the Worlds*	*The War of the Worlds*
Apocalypse	*I Am Legend*	*Nineteen Eighty-four*

1. BULLYING

The Harry Potter series is an example of the way the conflict between Good and Evil is treated in recent popular media. It deals with this struggle at different levels: one is the eternal fight between Good (represented by Harry and most of his friends) and Evil (embodied by Lord Voldemort and his faithful servants), whereas at a lower level it shows the conflict between individuals and the different houses the students are sorted into by the Sorting Hat. Slytherin House has students who value ambition, cunning and hunger for power. Draco Malfoy is one of them: rival of Harry Potter, he tries to undermine him in any way he can. Draco boasts about being pureblood, powerful and wealthy, he uses violence and offensive language. He has two friends as bodyguards and makes them do his "dirty work".
The sequence taken from **Harry Potter and the Prisoner of Azkaban** shows two moments in the students' life at Hogwarts: Hagrid's and Professor Lupin's first lessons. Draco attempts to bully Harry and the others as usual, but then he reveals his weaknesses: why does he make the other students face the boggart? Why is he hurt by Buckbeak whereas Harry eventually manages to ride the hippogriff?

Jekyll and Hyde in perpetual struggle

Lord of the Flies tells the story of some boys, aged between six and twelve, who try to survive on a desert island after a plane crash. Two of them, Ralph and Piggy, meet in the lagoon, where they find a conch shell, which Piggy thinks can be used to call the other children, among whom there is a group of choir boys, whose leader is Jack. At first they establish some rules and try to live peacefully but some of them soon get fed up with *civilized society* and Ralph's insistence on duty. They turn to Jack, a tyrannical, violent boy who leads the larger group. The students analyse the passage dealing with Piggy's murder (he symbolises reason) and the end of civilization.

2. THE DOUBLE

Spiderman 3. Peter Parker has begun to feel secure in his life and plans to propose to Mary Jane. One night in a park, while Peter and Mary Jane are on a date, a small meteorite crashes nearby, and an alien symbiote oozes out, attaching itself to Peter's moped. The symbiote bonds with Spiderman's costume while he is asleep; Peter discovers that not only has his costume changed, but his powers have been enhanced as well. But the black suit alters Peter's personality, making him more self-confident but also violent and spiteful, exemplified by a near lethal attack on Sandman during a battle underground. The sequence shows all the important steps in Peter's transformation. He loses his girlfriend and disappoints all the people who loved and trusted him. The conflict is within himself. He has to make a choice.

The Strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde. Jekyll, a respectable man, has a double nature and often turns into Hyde, an evil genius. The two beings are in perpetual struggle. The bad side is smaller and uglier but it slowly achieves domination over the good side. Hyde commits crimes and leads a life marked by depravity.
The excerpt is taken from the last chapter and reveals the mystery about Jekyll/Hyde. Alone in the ranks of mankind, he is pure evil and the world cannot host such an evil creature. The conflict is within himself. On the one hand, the man may choose a life of crime, or, on the other hand, the Jekyll aspect must eliminate Hyde in the only way left: by killing him.

3. PREJUDICE (example of activity)

X-MEN (2000) Directed by Bryan Singer, starring Hugh Jackman (Logan/Wolverine), Anna Paquin (Marie/Rogue), Halle Berry (Storm), Famke Janssen (Dr. Jean Grey).

The plot.

In the near future, when children are being born with a special X-Factor in their genes giving them special powers and making them "mutants", the seeds of a new Holocaust are being sown by Senator Robert Kelly, who wants human beings to destroy what is different from their race. Humans and mutants fear each other: but not all mutants are evil. Mutants are divided into two groups. The situation has brought fellow mutants and former friends Erik Lehnsherr, called Magneto, and Professor Charles Xavier into opposition. While Xavier seeks to stop the hatred toward mutants peacefully, Magneto seeks to even things out with a machine that would speed up the mutation process in all humans, making everyone equal. To stop Magneto, Xavier brings together a special group of mutants called "X-Men" to stop him. In the meantime, two mysterious mutants, one named Logan, a powerful and aggressive mutant with no past, no memories, and a young girl named Rogue emerge. Their quests for identities eventually land them in the sights of Xavier and Magneto, but for what purpose?

Warm-up. The teacher elicits the students' answers about science-fiction films, mutants and super powers. They are asked to provide a definition for the word "Mutant". What does it have to do with prejudice?

While watching. The film opens up with a scene set in Poland in 1944. Nazi soldiers are taking people to the concentration camps. Students have to answer these questions:

1. Who are these people?
2. Where are they going?
3. What is going to happen to them?

4. The boy seems to have extraordinary powers. What can he do?

The teacher now stops the DVD for a while and discusses the film opening. He/She asks questions about the meaning of the word Holocaust and the reasons why the film opens this way. They are invited to suggest answers such as the injustices and racist views which have always accompanied human life and which have obsessed mankind at some times in history. Once the background for the film has been created the students can watch the next sequences.

2nd sequence. There is a boy and a girl in a room, they are about to kiss each other but as soon as he approaches the girl's face he turns white and nearly dies. The students are invited to give answers to this: What happens to him? Why? Who is she? (Her name is Marie and they will later discover she is a mutant with extraordinary powers: she deprives other people of their strengths).

3rd sequence. The setting is a conference room full of people. A scientist, Miss Grey, is explaining the effects of mutation and informing the audience that mutations manifest at puberty. Senator Kelly, the leader of mankind's movement against mutants, is there with other politicians. The students are asked to answer these questions:

1. What characteristics of mutants are mentioned?
2. What have they experienced from human beings?
3. Who are the other two people? Are they friends?
4. What do they ask for? Do they share common views?

(Suggested answers: mutants are creatures representing the next evolutionary steps in the chain of humanity. They have *different* powers: telekinesis, telepathy, shape alteration, weather manipulation, etc. They are different and, as such, they have experienced only discrimination and prejudice. Two groups of mutants are led respectively by Dr. Xavier, who promotes peace and equality, and by Magneto - the boy who was shown at the beginning of the film - who wants to destroy mankind).

4th sequence. The setting is now completely different. Marie, also called Rogue, has left home and is now looking for another person she has heard of, Logan or the Wolverine, because she wants to discover the truth about her powers. They watch the sequence then say if the sentences are true or false:

1. Marie is going to Laughlin City to look for a relative of hers (F)
2. She enters a place where people challenge a strong man inside a cage (T)
3. This man is so strong that nobody can beat him (T)
4. The news on TV says that important decisions will be made on mutants' future at the United Nations World Summit (T)
5. The Wolverine unexpectedly attacks other people sitting in the bar (F)
6. He has to leave because they discover he is a mutant (T)
7. He finds out that Marie is hiding in his car because she wants to leave with him (F)
8. He leaves her in the middle of the road (F)
9. He is not very sociable at first and does not seem to trust people (T)
10. They discover they have something in common (T)
11. While on their way they are attacked by humans (F)
12. Other good mutants come to rescue them (T)
13. Both groups of mutants seem to be interested in them (T)
14. The Wolverine cannot remember things from his past (T)
15. The name of Xavier's school is Human High (F)
16. Xavier can move objects and attracts metal (F)

Now the students concentrate on the two groups of mutants. They live in different places and obviously have different philosophies.

	Xavier's group	Magneto's group
Place where they live	School, beautiful house with rooms for everybody, laboratory. Warm place	Caves, underground. Cold place
People who share the place	Young mutants who attend school, good mutants	Bad mutants, Magneto's followers
Ideals	Education, peace, good feelings, anonymity in order to survive	Only mutants are to survive. War on mankind
Activities	Students attend school and leave peacefully. They have to leave their homes because they are 'different'	War plans. Immediate objective: to boycott the United Nations Summit

Analysis. Language and meaning. Mutants have both conventional names and nicknames. The latter convey special meanings. Which ones? Here is a list of some names, students try to give a definition.

There is also a larger metaphor for life underlying all the film. Magneto says that *human beings always fear what they don't understand.* What is happening in the film? What is the relationship with reality?

Class discussion. The students recall the idea of Holocaust and, by reference to historical and cultural facts, discuss this topic along with discrimination.

FRANKENSTEIN – Mary Shelley

The plot.

Frankenstein, a Swiss scientist, manages to create a human being, who despite careful preparation for the experiment, turns out to be ugly and revolting. He is an intelligent being, he senses things before he thinks about them and his natural sensibility is hurt by the repulsion and terror he produces both in his creator and in everyone else because of his being a deviation from the rule, a deviation from the forces of good. He makes several attempts to communicate with people but when he is rejected, he becomes an outcast, a murderer and a rebel against every human being. Both Frankenstein and the monster (who are complementary) are obsessed with hate and revenge and the monster eventually destroys his creator. This passage deals with the monster's attempt to survive after being abandoned by Dr. Frankenstein.

Warm-up. Students are invited to discuss the idea of being an outcast. They also provide examples. Then they read the excerpt (chapter 16).

I generally rested during the day and travelled only when (...)

Rogue	A person who behaves badly or in a different way from others often causing damage
The Wolverine	
Magneto	
Storm	
Cyclops	
Sabretooth	
Mystique	
Toad	

Comprehension. Answer these questions:
1. Who is speaking?
2. Where was the monster and what time of the day was it?
3. Who arrived then? What happened to her?
4. What did the monster do?
5. Who did he meet? What did the man do?
6. Why did he run after the man?
7. What was the man's reaction? Why?
8. What was the monster's condition? What were his thoughts?

they seem to teach people that there is still hope to overcome differences

Analysis. Language and meaning.
a) Find the adjectives/words the narrator uses to convey
1. the monster's safety (dark, deep wood)
2. happiness (cheered, loveliness, sunshine, balminess, thankfulness, joy...)
3. previous sensation (deformity, solitude)
4. his feelings after the shot (writhed, hellish rage, gnashing of teeth, oppressive sense of injustice...)
b) What do the words 'reward' and 'recompense' refer to? What did he expect the man to do? What happened in reality? (he expected the man to thank him for rescuing the girl, but he was shot)
c) What does 'benevolence' mean? (his generosity in putting his own life at risk to save the girl)
d) What do the words 'vengeance' and 'hatred' represent? Which sentence does he use to mean that these human beings deserve punishment? (a deep and deadly revenge, such as would alone compensate for the outrages and anguish I had endured)
e) Whose point of view is represented in the passage? What can you infer of the monster's personality? (the monster's point of view; he is a good creature, but the harshness of life is turning him into an evil person; he suffers from people's discrimination and prejudice)
f) What kind of language does the narrator use? (concrete, ordinary, straightforward, detailed, ...)
g) What is the tone? (happy at times, then desperate, tense)
h) What is the relationship between nature and the monster? (nature hides him)
i) Frankenstein planned to create a new race but his creature is rejected and hated by society. What is the social message of this novel?

Connection.
Now compare the film sequence and the excerpt. Both show examples of outcasts.

Find similarities and differences.

	X-Men	Frankenstein
Aspect	Different from man, some of them are ugly	Different from man, ugly
Behaviour	There are two groups: some evil, others good	Good at first, then turns into an evil creature
Place in society	Some are hiding to survive, the others attack human beings	He has to hide from man

4. EVIL FROM OUTER WORLDS

The War of the Worlds. This is the only chance students have to compare the two versions of the same story (film and novel) to find similarities and differences. The novel was written in 1898 and deals with the Martians' invasion of the earth at the beginning of the 20th century. The story is set in Britain: a space-going artificial cylinder launched from Mars opens, disgorging the Martians: bulky, tentacled creatures that begin setting up strange machinery in the cylinder's impact crater. Martians are depicted as superior creatures and they treat human beings exactly in the same way man did with supposed inferior beings. These creatures seem to have a reason for leaving Mars, as life is no longer possible there. The film was released in 2005 and the sequence shows the beginning of the story. Not only is the setting different (the USA) but also the story line and the characters change (a divorced working man with family problems). Moreover the film suggests the idea that the tripods had already been buried in the soil and that danger is everywhere around us. Students can find clear references to present people's fears of being attacked and to terrorists' actions.

5. APOCALYPSE

I Am Legend. Robert Neville, a brilliant scientist, is the last man on earth, surviving a plague which turned human beings into the Infected, mutant creatures, lurking in the shadows, watching Neville's every move waiting for him to make the fatal mistake. He sends out daily messages to find other survivors. He is mankind's last hope as he has one mission: finding a way to reverse the effects of the virus. The sequence shows his life in nightmarish New York: he goes hunting, drives along the deserted streets and goes everywhere during the day. But when it gets dark he has to go back home, he pours water on the steps of his block of flats, then locks himself inside with bolts and shutters for security.

Nineteen Eighty-four. The setting is a nightmarish London and Winston Smith is the last man on earth who tries to alienate from a way of living where there is no privacy and the ruling Party has absolute control over people's minds and lives. Everything is controlled by state, there is no place for individuality, feelings and emotions. Rebellion against the rules is punished with prison, torture and brainwashing. People's actions are perpetually watched by telescreens. The passage is taken from the beginning of the novel and shows Winston's attempts to hide from the screen in order to start a diary and keep records of his life to maintain sanity.

Learning a lesson from comics. The text of *Amazing Spiderman* 36-2 (14 November 2001) deals with the World Trade Centre attack and explores how Spiderman and other Marvel characters reacted in the aftermath of the attacks. This comic book shows that reality is different from fiction and even a superhero like Spiderman can do nothing but stand hopeless and speechless in front of the devastation. People wonder where he was at the time of the attack... but then the issue continues and we see all the heroes gather there, good and bad ones, forgetting their differences and working with the rescuers to save human lives.

They seem to teach people that there is still hope to overcome differences, and keep away irrational fears and racial prejudice...

BIBLIOGRAPHY

- ANSALDO M., GIULI G., ZANICHELLI M.G. (1999), *The Golden String*, Petrini, Torino.
- BALBONI P.E. (a cura di) (2004), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Utet Libreria, Torino.
- BALBONI P.E., BONDI M., COONAN C.M. (1995), *Literature in English*, Petrini, Torino.
- CARTER R., LONG M.N. (1991), *Teaching Literature*, Longman, New York.
- MANZOLI G. (2003), *Cinema e letteratura*, Carocci, Roma.
- O'MALLEY K. (2006), *Directions*, Lang - Paravia Bruno Mondadori, Firenze.
- SHERMAN J. (2003), *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SPIAZZI M., TAVELLA M. (2000), *Only Connect...*, Zanichelli editore, Bologna.
- VANOYE F., GOLIOT-LETE A. (2002), *Introduzione all'analisi dei film*, Lindau, Torino.

USEFUL SITES

- www.imdb.com
- www.bbc.co.uk/film
- www.iamlegend.warnerbros.com
- www.spiderman.sonypictures.com
- www.marvel.com
- www.wikipedia.org

De la littérature à la grammaire

Comment utiliser un texte littéraire pour introduire une structure verbale (le subjonctif) et faire agir les élèves

Simona Vaccari
ANILS Alessandria

Le nom de Antoine de Saint-Éxupéry dégage encore aujourd'hui une certaine magie et en lisant les pages de son roman *Le Petit Prince* on se retrouve projeté dans un univers féerique de voyages, de déserts, de serpent boa, de planètes, où vivent d'étranges personnages et un petit renard.
La fable autobiographique du *Petit Prince* est l'un des livres le plus traduit au monde qui a rendu célèbre son auteur à qui la France a rendu hommage en émettant pour le cinquantenaire de sa mort en 1994, un billet de banque de 50 francs.
Aujourd'hui laissons-nous porter par le petit garçon dans un univers où nos élèves pourront apprendre la grammaire mais où ils pourront aussi rêver de devenir des acteurs. Le renard du désert les rencontrera et il dira encore une fois qu'il "cherche des amis, qu'il faut créer des liens, que l'on ne voit bien qu'avec le cœur car l'essentiel est invisible pour les yeux..."

Public : 2ème année de lycée linguistique
Niveau : B1
Temps : 8 h
Méthodologie : communicative, actionnelle, déductive pour la grammaire

Objectifs :
- exploiter et comprendre un document authentique
- solliciter le potentiel créatif ou imaginatif des apprenants
- savoir formuler des hypothèses à l'aide des images
- savoir travailler en autonomie sur un ordinateur
- savoir analyser et interpréter un document authentique littéraire qui permet aussi de valoriser le travail d'acquisition de la langue
- savoir comparer, réfléchir et savoir développer l'esprit critique
- savoir travailler en groupe et être responsable du propre travail
- savoir utiliser les connaissances acquises dans différentes situations

Objectifs linguistiques :
- réviser les temps verbaux
- savoir utiliser le subjonctif

Pré-requis :
Les élèves possèdent les compétences relatives au niveau A2 du Cadre européen commun de références pour les langues.
Les élèves savent utiliser l'ordinateur.

Supports :
- CD rom « *Le Petit Prince* », Éditions Gallimard
- Roman « *Le Petit Prince* » de A. de Saint-Éxupéry, Éditions Folio
-CD audio du spectacle musical de Riccardo Cocciante : « *Le Petit Prince* », Éditions Nodo/Boventoon/Drim/ Universal Music
- Ordinateurs
- Projecteur d'images pour le spectacle de fin d'année
- Manuel scolaire

Démarche

Activité 1

Compréhension et production orale à l'aide des images du *Petit Prince*. Travail en couple.
Il s'agit des images illustrant les différents personnages qui ont été rencontrés par Le Petit Prince lors de son voyage.
Les élèves sont dans la salle multi-médiale de l'école.
Le professeur écrit au tableau les consignes pour les activités :
« A partir des images formulez des hypothèses sur ces personnages : qui sont-ils ? Quel lien y a-t-il entre ces personnage, selon vous ?»
Mise en commun : chaque élève donne sa réponse. Le professeur les écrit au tableau. Pour vérifier ces hypothèses, le professeur installe sur chaque ordinateur le Cd « *Le Petit Prince* » et les élèves en couple vont vérifier leurs réponses.
Présentation des objectifs à atteindre et hypothèse de la participation de la classe au spectacle de fin d'année.

Activité 2

Compréhension et production écrite

En couple, le professeur demande de lire le document authentique : chapitre X du roman *« Le Petit Prince »*.
Lecture individuelle silencieuse.
Après la lecture le professeur demande :
« Après avoir lu le texte choisissez un titre et motivez le choix »
« Retrouvez la personne avec qui parle le Petit Prince parmi celles dont vous avez vu la photo »
« Que savez-vous du Petit Prince ? »
Mise en commun : les élèves donnent leurs réponses qui seront vérifiées.

Activité 3

Grammaire

En couple, on donne aux élèves des activités visées à la révision des temps verbaux, à l'acquisition du subjonctif et à la correcte compréhension de la signification des divers emplois des temps verbaux du passé dans la narration.
Le professeur utilise l'extrait pour la révision des verbes. Les élèves doivent trouver et souligner les phrases qui contiennent des verbes.
« A partir du texte, complétez en couple une grille avec tous les verbes que vous avez trouvés dans le texte ».
« Complétez par la suite les conjugaisons de chaque verbe ».
Tous ensemble on corrige l'exercice.
Les élèves donnent les réponses et on formule les règles pour la formation de ces temps verbaux dans la narration.
Pour ce faire, le professeur écrit au tableau des exemples tirés du roman *« Le Petit Prince »* et avec les élèves on formule la règle.

Infinitif
Exemple : « Choisir, c'est le plus difficile » ;
Exemple : « Alors, mon coucher de soleil ? »
Exemple : « Lire jusqu'à la page... »

Présent
Exemple : «L'autorité repose d'abord.. »

Impératif
Exemple : « Ne pars pas, je te fais ministre ! »

Imparfait
Exemple : « ...jamais n'oubliait une question une fois qu'il l'avait posée »

Futur
Exemple : « Ce sera ce soir vers 7h40 »
Exemple : « Vous ne le lirez pas ! »

Futur Proche
Exemple : « Je n'ai plus rien à faire ici, dit-il au roi. Je vais repartir! »

Conditionnel
Exemple : « Si les chausseurs dansaient n'importe quand, les jours se ressembleraient tous, et je n'aurais point de vacances »

Passé Simple
Exemple : « Quand ça sera-t-il ? S'informa le petit prince ? »
Exemple : « Le petit prince bâilla... »

Passé Composé
Exemple : « Je n'ai pas fait encore le tour de mon royaume »

Activité 4

On propose alors des exercices individuels de révision des temps verbaux ainsi que un extrait du *Petit Prince*.

Conjuguez les verbes entre parenthèse.

P. Présent - P.P. Participe passé - C. Conditionnel - F. Futur - P.S. Passé simple - I. Impératif - Im. Imparfait

On ne ..... (*connaître* P.) que les choses que l'on apprivoise, ... (*dire* P.) le renard.
Les hommes n'..... (*avoir* P.) plus le temps de rien connaître.
Ils .....(*acheter* P.) des choses toutes ..... (*faire* P.P.) chez les marchands.
Mais comme il n'..... (*exister* P.) point de marchands d'amis, les hommes n'..... (*avoir* P.) plus d'amis.
Si tu ..... (*vouloir* P.) un ami, ... (*apprivoiser* I.)-moi!

Que ..... (*falloir* P.)-il faire? ..... (*dire* P.) le petit prince.

Il ..... (*falloir* P.) être très patient, ... (*répondre* P.S.) le renard.
Tu t'..... (*asseoir* F.) d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe.
Je te ..... (*regarder* F.) du coin de l'œil et tu ne ..... (*dire* F.) rien.
Le langage ..... (*être* P.) source de malentendus.
Mais, chaque jour, tu ..... (*pouvoir* F.) t'asseoir un peu plus près...

Le lendemain ..... (*revenir* P.S.) le petit prince.

Il eût mieux revenir à la même heure, ... (*dire* P.) le renard.
Si tu ..... (*venir* P.), par exemple, à quatre heures de l'après-midi, dès trois heures je ..... (*commencer* F.) d'être heureux. Plus l'heure ..... (*avancer* F.), plus je me ..... (*sentir* F.) heureux.
A quatre heures, déjà, je m'..... (*agiter* F.) et m'..... (*inquiéter* F.); je ..... (*découvrir* F.) le prix du bonheur!
Mais si tu ..... (*venir* P.) n'importe quand, je ne ..... (*savoir* F.) jamais à quelle heure m'habiller le cœur...
Il ..... (*falloir* P.) des rites.

Qu'..... (*être* P.)-ce qu'un rite? ..... (*dire* P.) le petit prince.

C'..... (*être* P.) quelque chose de trop ..... (*oublier* P.P.), ... (*dire* P.) le renard.
C'..... (*être* P.) ce qui ..... (*faire* P.) qu'un jour ..... (*être* P.) différent des autres jours, une heure, des autres heures.
Il y a un rite, par exemple, chez mes chasseurs. Ils ..... (*danser* P.) le jeudi avec les filles du village.
Alors le jeudi ..... (*être* P.) jour merveilleux! Je ..... (*aller* P.) me promener jusqu'à la vigne.
Si les chasseurs ..... (*danser* Im.) n'importe quand, les jours se ..... (*ressembler* C.) tous, et je n'..... (*avoir* C.) point de vacances.

Mise en commun et correction.

Activité 5

On revient au texte du Chapitre X. Pendant la lecture les élèves vont s'apercevoir qu'il y a un temps verbal qu'ils ne connaissent pas.
Le professeur fait alors des exemples :
- J'attendrai que les conditions soient favorables (mais les seront-elles ?)
- Le roi veut que le Petit Prince reste près de lui (mais le Petit Prince restera-t-il ?)
- Que le soleil se couche immédiatement ! (mais le soleil obéira-t-il à cet ordre ?)

Avec les élèves on formule la règle : le *SUBJONCTIF* est le mode qui permet d'exprimer des actions envisagées dont la réalisation est possible, mais cela n'est pas sûre. L'ordre fait partie de ces actions exprimées par le subjonctif.
Les élèves vont utiliser leur manuel pour étudier la conjugaison du subjonctif et pour s'exercer. On peut aussi proposer des exercices qu'on télécharge d'internet.

réfléchissant sur la phrase suivante : « L'autorité repose d'abord sur la raison »

Activité 6

Production orale

Dans le CD rom déjà installé sur les ordinateurs il y a un résumé du roman. On propose aux élèves de le lire.
On pose des questions pour vérifier la compréhension.

« Que savez-vous du Petit Prince? »

« Comment pouvez-vous décrire le personnage principal? »

« Choisissez parmi ces expressions » :

« Quel est le but du grand voyage du Petit Prince à travers les astéroïdes? »

- conquérir un royaume
- obtenir une position de premier ministre
- trouver du travaille et perfectionner ses connaissances intellectuelles
- gouverner un empire

« Quels qualifiants décrivent mieux le roi régnant sur cet astéroïde ? »

- riche, puissant, politique
- pompeux, absolu, étrange
- tolérant, discret, populaire
- prestigieux, obéissant, intelligent

« Après avoir lu le texte choisissez un titre et motivez le choix »

À l'écrit à faire à la maison :
« Essayez de donner votre opinion sur le roi et sur la raison en réfléchissant sur la phrase suivante : L'autorité repose d'abord sur la raison. Si tu ordonnes à ton peuple d'aller se jeter à la mer, il fera la révolution. J'ai le droit d'exiger l'obéissance parce que mes ordres sont raisonnables . A votre avis, cela est encore actuel à nos jours ?»

Correction individuelle.

Activité 7

« Pour en savoir plus cherchez sur Internet d'autres informations sur l'auteur et son œuvre et complétez la fiche ».
Les élèves peuvent utiliser les ordinateurs de la salle multi-médiale et aller visiter ce site :
http://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Petit_Prince
Mise en commun et correction collective des fiches.

Remplissez la fiche.

Nom : _____

Prénom : _____

Né en (année) : _____

Quelle est sa passion (voir 1912) ? _____

Quel diplôme a-t-il en 1917 ?
_____

Où est-il de 1921 à 1923 ?
_____

Pourquoi est-il démobilisé en 1923 ?
_____

Quelle est sa profession en 1926 ?
_____

Que se passe-t-il en mars 1931 ?
_____

Quel évènement mondial se passe-t-il le 2 septembre 1931 ?
_____

Le 31 juillet 1944, il part pour une mission sur Grenoble. A quelle heure décolle-t-il ? _____

Est-il revenu de cette mission ? _____

A-t-on retrouvé son avion ? _____

Activité 8

Compréhension écrite et production orale

On passe alors à la lecture de l'extrait du Chapitre XXI.
Travail en couple. Le professeur demande :
« Résumez cet extrait et retrouvez l'image correspondante ».
Mise en commun et correction.

Activité 9

Compréhension et production orale (support cd)

Le professeur montre aux élèves la pochette d'un cd et l'affiche d'un spectacle. Il pose ces questions :

« Connaissez-vous un chanteur qui a écrit des comédies musicales ? »
« Connaissez-vous Riccardo Cocciante ? »

Il donne l'adresse du site Internet et il leur demande d'aller le visiter, puisque on est dans la salle multi-médiale : http://www.cocciante club.it/cocciante club.htm
Les élèves vont découvrir que Riccardo Cocciante est l'auteur du spectacle dont le titre est *« Le Petit Prince ».*
Le professeur propose alors d'écouter une chanson tirée de cette spectacle musical.

On peut écouter un extrait de « Je t'ordonne » et trouver les paroles sur le site : http://www.comedie2000.com/accueil.php3?comedie_musicale=le_petit_prince

Première écoute
Après avoir écouté sans le texte une première fois la chanson, les élèves dictent les mots qui ont compris.
Le professeur les écrit au tableau.
Les élèves vont faire des hypothèses sur le thème de la chanson.

Deuxième écoute avec le texte
Les élèves ont le texte où le professeur a éliminé les verbes conjugués.
À leur place il a mis des infinitifs.
Il demande aux élèves de les conjuguer après avoir écouté la chanson.

Mise en commun, discussion sur les hypothèses faites et correction.

Après avoir reconstitué le texte le professeur demande aux élèves :

« Y a-t-il des différences, selon vous, entre la chanson et la page du roman? ».

Mise en commun et discussion.

Activité 10

Le professeur fait écouter aussi la chanson de la rencontre avec le renard.
Les élèves ont le texte sous les yeux.
Les paroles de la chanson « Apprivoise-moi » peuvent être téléchargées du site : http://www.comedie2000.com/accueil.php3?comedie_musicale=le_petit_prince

« On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux »

Activité 11

Production écrite

Les élèves vont travailler en couple :

« À partir des chansons et du texte récrivez le dialogue entre le Petit Prince et le Roi et celui entre le renard et le Petit Prince ».

Correction individuelle des travaux.

Activité 12 (plusieurs séances pendant l'année scolaire)
On propose aux élèves de dramatiser leurs dialogues pour préparer le spectacle de fin d'année, qui aura comme titre :
« La raison et l'amitié »

La classe travaille à la préparation de ce spectacle (mise en scène, musique, lumières, vêtements, etc.).
La bande-son de la chanson *« Je t'ordonne »* sera jouée par des élèves qui font partie d'un groupe musical. Le professeur d'Art plastiques, ainsi que celui d'histoire, aident les élèves dans ce travail.

Déroulement de la pièce.

La scène est vide, sans lumière.
Des élèves entrent et chantent la chanson *« Je t'ordonne ».*
Sur le mur on passe des images, sans le son, de dictateurs qui parlent (Mussolini, Hitler, etc.).
À la fin de la chanson les acteurs qui personnifient le Roi et le Petit Prince entrent sur la scène et dramatisent leur dialogue.

Pendant que les deux personnages discutent, un garçon avec un masque entre sur la scène, il s'agit du renard.
Le Petit Prince et le Roi se taisent.
Le Petit Prince se déplace et s'approche du renard.

Sur la scène la lumière suit le Petit Prince qui retrouve son ami.
Il n'y a plus les images de dictateurs, mais celles de jeunes de différentes nationalités qui défilent tous ensemble.
On entend la chanson *« Apprivoise-moi »* chantée par les élèves.
Le Petit Prince et le renard discutent.
Ils sont devenus amis, mais le Petit Prince doit s'en aller.
Il dit au revoir au renard, il s'approche du mur et il fait semblant d'écrire la phrase suivante :

« On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux »

Voilà la dernière image qui passe sur le mur et qui fixe pour toujours le message que un petit enfant nous a laissé il y a quelques temps.

Une fosse à purin : image très forte
L'emploi de l'impératif
L'emploi de l'infinitif
La forme impersonnelle: *Il faut*
Le verbe *devoir*

Grâce aux questions les élèves ont découvert que la chanson donne des conseils aux jeunes.
Le professeur peut alors proposer la première tâche. Comme nous l'avons dit les élèves selon l'approche actionnelle, deviennent des usagers qui agissent avec les autres par le moyen de la langue et des actes de parole. Et puisque l'action peut-être sociale et individuelle on doit prévoir aussi des tâches collectives. Pour cela on organise un travail de groupe dont la consigne sera :
- expliquez chaque conseil donné par le chanteur et dites ce qui se passe lorsqu'on ne la respecte pas ;
- classez les conseils selon qu'il s'agit de la lutte contre la pollution, du respect de la vie naturelle, de la protection d'un espace fragile ;
- transformez les conseils en utilisant l'impératif.

concevoir l'enseignement comme un projet éducatif

Après cette séance de travail à la fois culturelle et grammaticale on propose aux élèves des **exemples d'affiches** qui seront analysés avec l'aide du professeur d'arts plastiques et de technologie. On étudie les affiches du point de vue artistique mais aussi linguistique. On va découvrir qu'il y a toujours un slogan, des images et des phrases qui parfois donnent des conseils ou des éclaircissements.

Vers le jeu et la créativité
Pour continuer et ne pas lasser les élèves on leur propose un test :

Es-tu écolo ?

1. Biodégradable ou pas ? Quel est le plus long à se décomposer ?
   a. une canette
   b. un chewing-gum
   c. un sac en plastique
2. Le compost, c'est :
   a. des céréales broyées
   b. un engrais naturel
   c. les déchets produits par les animaux
3. La règle des 4 R pour éviter le gaspillage, c'est Recycler, Réparer, Réduire et:
   a. Ranger
   b. Réutiliser
   c. Raccomoder

4. Prendre un bain plutôt qu'une douche consomme plus d'eau. Dans quelles proportions ?
a. 2 fois plus
b. 6 fois plus
c. 10 fois plus

5. Certaines énergies sont moins polluantes et protègent l'environnement comme l'énergie éolienne, les biocarburants et...
a. l'énergie solaire
b. le pétrole
c. le nucléaire civil

6. Quel est le seuil à partir duquel un bruit est considéré comme gênant ?
a. 60 décibels
b. 90 décibels
c. 100 décibels

7. Un robinet qui fuit gaspille combien de litres d'eau par an ?
a. 350 litres
b. 3 500 litres
c. 35 000 litres

8. Où part près d'un quart de la consommation d'eau ménagère ?
a. dans les toilettes
b. dans les lavabos
c. dans les fuites

9. Avec 1 000 kg de papier récupéré, combien de papier recyclé peut-on fabriquer ?
a. 400 kg
b. 600kg
c. 900 kg

10. Quelle est la première cause de disparition des animaux ?
a. la chasse
b. la perte de l'habitat
c. la maladie

11. Quelle est l'énergie fossile qui dégage le moins de gaz carbonique quand elle est consommée ?
a. le pétrole
b. le charbon
c. le gaz naturel

12. Quelle est la cause principale de la déforestation des forêts tropicales amazonniennes ?
a. la recherche de bois rare
b. la recherche de nouvelles terres de culture et d'élevage
c. la recherche de pétrole

Réponses : 1c, 2b, 3b, 4b, 5a, 6a, 7c, 8a, 9c, 10b, 11c, 12b

Et puisque, comme le souligne Claire Bourguignon, « la perspective actionnelle ouvre la salle de classe à la société » on demande aux élèves de réutiliser les connaissances et les compétences acquises en classe. Il faut donner du sens à ce qu'on fait en classe, il faut savoir communiquer pour agir.

Pour ce faire ils devront
- inventer des slogans pour des affiches qui seront construites avec les professeurs d' arts plastiques et de technologie ;
- imaginer un code du vacancier à la plage, à la montagne et l'illustrer pour l'afficher dans la classe.

Il ne s'agit pas pour le professeur de changer la méthodologie utilisée en classe et de remplacer l'approche communicative par l'approche actionnelle mais de concevoir l'enseignement comme un projet éducatif situé dans une perspective d'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURGUIGNON C., « De l'approche communicative à l' approche communic-actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures » http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf
- LOPES M.-J. et LE BOUGNEC J.-T. (2008), *« Et toi ? »*, volume 3, DIDIER, Paris.
- PUREN C. (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues Modernes* n.3/2002, Juillet-aout-septembre 2002.
- PUREN C. (2005), « Domaines de la Didactique des Langues-Cultures. Entrée libres », *Les Cahiers pédagogiques* n° 437, novembre 2005, pp. 41-44 (Paris : CRAP).

"In the news": costruire una *lesson plan* dal quotidiano inglese

Michela Giordano
Facoltà di Scienze Politiche-Università di Cagliari

In un contesto di insegnamento/apprendimento di L2, il quotidiano in lingua straniera rappresenta uno strumento di forte **valenza didattica**. Lo sviluppo linguistico va di pari passo con lo sviluppo cognitivo e con l'acquisizione della capacità di accogliere diversi punti di vista e di avvicinarsi ad altri popoli e altre culture. La comprensione degli avvenimenti del mondo che ci circonda letti in una lingua straniera, in un giornale quotidiano che sia un testo autentico, materiale originale non semplificato per scopi didattici, ma inteso e diretto a parlanti nativi, rappresenta una sfida per gli studenti. Il quotidiano li mette al corrente di informazioni aggiornate su ciò che avviene nel resto del mondo, e allo stesso tempo, permette loro di imparare la terminologia, le locuzioni e le espressioni idiomatiche appartenenti al mondo politico, storico, socio-culturale nella lingua *target* che normalmente non sono insegnate in una lezione formale.

LA COMPETENZA COMUNICATIVA

È importante non fermarsi alla lettura ed eventuale traduzione della notizia e al suo mero utilizzo per una discussione in classe: essa può rappresentare infatti una fonte molto prolifica, ricca di spunti, da cui far scaturire diverse attività per l'analisi linguistica a livello testuale, sintattico e lessicale. La notizia permette di svolgere attività che mirano, oltre che allo sviluppo delle **abilità di lettura** e **comprensione** e all'acquisizione e interiorizzazione induttiva delle regole formali, **morfo-sintattiche** e **lessicali**, al miglioramento della **competenza comunicativa** in L2, al fine di imparare ad interpretare un testo, estrapolare definizioni e idee, generalizzare, inferire fatti e concetti non esplicitamente espressi nel testo utilizzando il contesto, e arrivare alla comprensione di termini nuovi partendo dal co-testo.

L'utilizzo di materiali ed esercizi *tailor made*, selezionati o addirittura creati dall'insegnante, permette lo sviluppo delle competenze testuali, sociolinguistiche e pragmatiche che si integrano con le conoscenze prettamente formali: gli *input* linguistici sono proposti in rapporto all'età degli studenti, alle loro motivazioni, ai tempi a disposizione e al contesto didattico in cui la relazione comunicativa sia il prodotto di una negoziazione fra gli interlocutori in cui essi possano condividere la propria "enciclopedia di conoscenze" (De Marco 2002:192-195).

MICROSTRUTTURE E MACROSTRUTTURE NELLA NOTIZIA

Lo studio effettuato da Van Dijk in *News Analysis* (1988a) e *News as Discourse* (1988b) può rappresentare il punto di partenza per la costruzione di una *lesson plan* partendo da una ***spot news***, quel tipo di notizia imprevista e fuori programma come la cronaca di un incidente, un crimine, una sciagura, una rapina, un disastro naturale[1]. Secondo l'autore, l'articolo giornalistico costituisce un tipo di testo che può essere oggetto di descrizioni a diversi livelli (1988a:1-2), quindi non solo a livello di **microstrutture**, parole, frasi e loro significati, ma anche a livello di **macrostrutture**, intere parti di un testo, sia per quanto riguarda l'aspetto semantico e morfo-sintattico, che tematico. Un testo giornalistico può essere analizzato nel suo significato globale e nella sua globale struttura sintattica dato che esiste ***"a rule-based schema"*** (1988b:49) che determina *"the possible forms in which topics and themes can be inserted and*

[1] La *spot news* è un tipo particolare di *hard news* ossia "news stories which have a strong element of seriousness... Typically, these stories regard disasters, accidents, crimes and protests, and also politics, the economy and international affairs", mentre la "soft news" è "more entertaining than informative" (CLARK C.M. DE B., 2006, *Views in the News*, LED, Milano, pp.133-134).

ordered in the actual text". Questo studio parte dal presupposto che gli strumenti forniti da Van Dijk[2] si prestino molto bene all'utilizzo in un contesto di classe di scuola secondaria superiore (gli ultimi due anni di un liceo, per esempio) o universitario, con studenti di livello pre-intermedio e intermedio (B1/B2 del CEF) per introdurre un primo metodo di osservazione e comprensione a livello testuale, ossia a livello di macrostrutture tematiche e di microstrutture sintattiche e lessicali, di una *spot news*.

STRUTTURA SCHEMATICA E TEMATICA DELLA NOTIZIA

L'analisi a livello testuale parte dall'organizzazione della notizia secondo Van Dijk. La Fig. 1 mostra come la notizia segua uno **schema** convenzionale (1988b:49-59) che consiste in un certo numero di categorie ordinate gerarchicamente in un diagramma ad albero. Le diramazioni principali sono: ***Summary***, il sommario, articolato in ***Headline*** e ***Lead*** che riassumono il testo della notizia, ossia la macrostruttura semantica; e ***Story***, il testo della notizia vero e proprio. La categoria ***Story*** è articolata a sua volta in ***Situation*** e ***Comments***. La categoria ***Situation*** comprende ***Episode*** e ***Background***: la prima si articola in ***Main events***, i fatti principali, e ***Consequences***, le conseguenze immediate; ***Background***, invece, costituisce lo sfondo storico, ossia ***History***, e contestuale, ***Context***. La categoria ***History*** "*temporally* [...] *stretches back months or even years.* [...] *History is the past context that leads to the actual situation and its events*" (Cooper, Greenbaum 1986:165). La categoria ***Context*** "*covers all the information in the news report about the actual situation in which the main news event takes place*" (Cooper et al. 1986:164). Essa a sua volta si suddivide in ***Circumstances*** e ***Previous Events***: "*temporally, Previous Events are restricted to events that precede the actual events by a few days to a few weeks*" (Cooper et al. 1986:165).

La categoria ***Previous events*** viene spesso usata per ricordare al lettore ciò che è accaduto prima e che probabilmente era già stato riportato precedentemente nello stesso giornale (Van Dijk 1988b:54). La categoria ***Comments*** è costituita da ***Verbal Reactions***, reazioni verbali, e ***Conclusions***. Le reazioni verbali riportano "*information about the routinely gathered and quoted declarations of immediate participants*" (Cooper et al. 1986:166) e secondo Van Dijk sono da considerare "*as a special case of Consequences*" (1988b:54).
La categoria ***Conclusions*** è articolata, a sua volta, in ***Expectations*** e ***Evaluations***.
Non tutte le categorie sono sempre presenti in ciascuna notizia: "... *only Headline and Main Events are obligatory in a minimally well-formed news discourse*" (Van Dijk 1988b:56).
Le categorie *Expectations* e *Evaluations* di solito non sono presenti nella *spot news* in quanto in essa sono riportati i fatti così come accadono e come vengono eventualmente raccontati dai testimoni, ma il cronista non interviene con un suo commento personale o per esporre le idee e le opinioni del giornale. In linea generale, lo schema della Fig. 1 determina nel testo l'ordine dei temi, ossia ***the thematic structure*** (1988b:41). I temi non sono quindi organizzati in unità continue e lineari, gli eventi non sono articolati nel loro ordine logico o cronologico ma formano una struttura gerarchica.
In base al principio di ***relevance ordering***, l'informazione più importante e rilevante viene presentata per prima, sia nell'intero testo che nelle singole frasi: "*The general principle is that important information must come first*" (Van Dijk 1988a:16). La notizia ha pertanto una struttura tematica che si sviluppa dall'alto verso il basso, ***top down organization*** (Van Dijk 1988b:43), e con un percorso ciclico, creando così quegli episodi che l'autore chiama ***installments*** (1988b:57).

"HEADLINE" E "LEAD"

Le due categorie ***Headline*** e ***Lead*** costituiscono il **nucleo**, la base da cui la storia si svilupperà nel ***body***, organizzato in paragrafi che Clark chiama ***radiating satellites*** (2006:32). La categoria ***Headline*** è la chiave interpretativa dell'articolo, riassume e presenta gli eventi ed è la parte effettivamente letta dalla maggioranza dei lettori in quanto anticipa la notizia garantendo una conoscenza essenziale dei fatti. Evidenziati tipograficamente dall'uso del maiuscolo e del grassetto, i titoli utilizzano varie particolarità linguistiche quali metafora, metonimia, omissione di *function words*, *nominalization* e giochi di parole che li rendono particolarmente efficaci e attraenti. Un buon esercizio per gli studenti è la conversione dei titoli delle notizie in frasi complete, aggiungendo tutte quelle parti (verbi ausiliari, articoli, pronomi relativi) che di solito vengono omesse.
Van Dijk (1988b:34) sostiene che "*the reader starts to make expedient guesses about the most probable topic(s) of a text, aided by the thematic signals of the writer. Initial summaries, the explicit reference to topics, or titles are examples of such signals*". Questo suggerisce una prima attività pratica e collettiva di ***brainstorming*** in cui coinvolgere gli studenti: si può sollecitare la ricerca di parole ed espressioni connesse ad una ***keyword*** presente nel titolo e ciò può costituire un primo approccio, ludico, se vogliamo, e quindi stimolante e allettante, a quello che sarà il *topic* dell'articolo e predispone positivamente

[2] In studi più recenti, altri autori si sono occupati dell'analisi del *media discourse*: per esempio, N. Fairclough, promotore della *critical discourse analysis*, in *Media Discourse* (1995), Edward Arnold, Londra, pp. 28-30, pur ritenendo che Van Dijk non si occupi delle relazioni sociali e dell'identità nel *news discourse*, ossia della funzione interpersonale della lingua in sé, considera la sua una potente cornice per l'analisi del discorso nelle *news*.

gli studenti verso le attività che saranno proposte. I ***subheads*** o sottotitoli daranno poi ulteriori informazioni sul fatto avvenuto.
Il cappello della notizia, chiamato ***Lead***, il primo enunciato o capoverso, avendo una funzione introduttiva, dovrebbe rispondere a cinque (o sei) domande - ***the five Ws and 1H***-: **Who?** (Chi è o chi sono i protagonisti dell'evento?) **What?** (Che cosa è accaduto?) **Where?** (Dove è avvenuto il fatto?) **When?** (Quando è avvenuto?) **Why?** o **How?** (Perché? Come? Quali sono i motivi che lo hanno provocato? Quali sono le condizioni in cui è avvenuto il fatto?).
Relativamente alla struttura tematica, e quindi al contenuto del testo della notizia il ***main topic*** viene ripreso ed espanso nei paragrafi successivi al *lead*, seguendo la struttura ad ***installments*** suggerita da Van Dijk. L'andamento della struttura tematica dell'articolo va quindi dal generale allo specifico: i paragrafi successivi forniscono maggiori dettagli sulle persone coinvolte, l'avvenimento, il luogo, e il tempo in cui si è svolto l'evento.

ORDINE CRONOLOGICO DEGLI EVENTI E STRUTTURA SINTATTICA DELLA NOTIZIA

Un'attività coinvolgente da proporre agli studenti è il riordino cronologico degli eventi della notizia. La loro conoscenza dei tempi verbali costituirà il punto di partenza per l'individuazione della sequenza temporale dei fatti, che sarà aiutata dalle espressioni e avverbi di tempo presenti nel testo. Questo fornirà anche l'opportunità di riprendere e consolidare alcuni aspetti sull'uso dei *verb tenses* inglesi.
Dopo un *brush up* della struttura sintattica della frase (semplice, composta e complessa), l'individuazione di esempi di ***simple***, ***compound*** e ***complex sentences*** può costituire un *task* da far svolgere in gruppo. Ognuno potrebbe fornire esempi diversi e la discussione può allora incentrarsi sulla sintassi, al fine di capire se la notizia nel quotidiano inglese segua prevalentemente una struttura **paratattica** (con frasi coordinate alla principale) o **ipotattica** (con frasi subordinate).

LESSICO: KEYWORDS AND KEY CONCEPTS

Anche le attività per lo sviluppo della competenza lessicale coinvolgono gli studenti in maniera attiva e partecipativa, portandoli a scoprire il significato dei sostantivi e sintagmi nominali di più difficile comprensione partendo dal contesto in cui sono inseriti. Le attività possono impegnare gli studenti nella identificazione di sinonimi e contrari, ma anche nell'utilizzo di *unfamiliar words* in altri contesti diversi da quello originale, o nella spiegazione e definizione dei nuovi termini *in their own words*.
L'individuazione di ***key concepts*** può stimolare gli studenti alla ricerca di espressioni o frasi e alla loro classificazione in gruppi o categorie specifiche che aiutino a descrivere il contesto in cui è avvenuto il fatto, per arrivare ad una maggiore comprensione degli avvenimenti, ma anche per sviluppare la loro abilità di utilizzare i materiali letti e le nuove informazioni per il proprio sviluppo cognitivo e la propria conoscenza del mondo.

Fig. 1: *Hypothetical structure of a news schema* (adapted from T. A. Van Dijk, *News as Discourse*, 1988, p. 55)

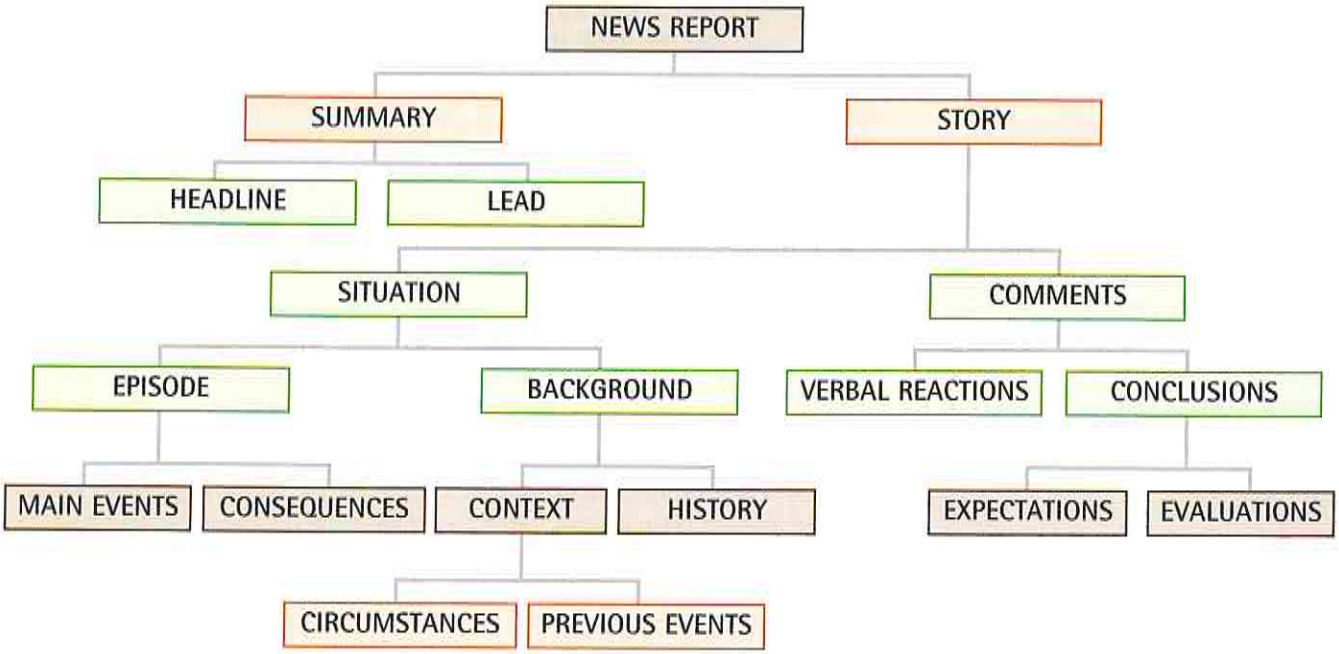


Fig. 2: *Lesson plan*

LESSON PLAN

LEARNING GOALS:
a) improve students' reading and communicative skills;
b) practice the reading, understanding, and analysis of newspaper articles;
c) develop students' awareness of the specific jargon of journalese *(headline, lead, spot news, 5Ws...)*.

LANGUAGE POINT:
a) practicing reading skills (skimming and scanning techniques);
b) grammar points at level B1/B2: textual organization (thematic structure), types of sentences (simple, compound, complex), chronological order of events, relative pronouns and clauses, time adverbials, verb tenses, lexis.

SUB AIMS:
a) provide a motivating multi-skill exercise by giving students interesting subject matter and providing a means of motivating them using original material;
b) encourage class participation (through brainstorming and motivating tasks).

TARGET STUDENTS' LEVEL AND AGE:
The lesson could be used with adults in a university class, or with teenagers in the last years of secondary school. Students should be at level B1/B2 in their knowledge of the English language.

TIME FRAME:
The project can take place over a number of hours (6/8 hours) and can easily be spread out over a week.

PRE-LESSON PREPARATION:
a) set goals and content of the lesson;
b) look for materials, i.e. the newspaper article needed for the lesson, and prepare handouts.

TOOLS AND MATERIALS:
a) overhead projector (alternatively draw on the board);
b) visual aids and photocopies to get the discussion underway.

TEACHER'S ROLE:
The teacher is a guide and facilitator, he/she scaffolds and orchestrates students' activities.

LESSON PROCEDURE:
Stage 1: "Headline" and "Lead"
Stage 2: Thematic structure of the news
Stage 3: Chronological order of events and syntactic structure of the news
Stage 4: Keywords and key concepts

BIBLIOGRAFIA

- CLARK C.M. DE B. (2006), *Views in the News*, LED, Milano.
- COOPER C.R., GREENBAUM S. (1986), *Studying Writing. Linguistic Approaches*, Sage Publications, London.
- DE MARCO A. (a cura di) (2000), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- VAN DIJK T.A. (1988a), *News Analysis. Case Study of International News in the Press*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.
- VAN DIJK T.A. (1988b), *News as Discourse*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.

XII Convegno Mondiale dei Professori di Francese

a cura di Amelia Caselli

Il XII Convegno mondiale dei professori di francese *«Faire vivre les identités francophones»* si è svolto a Québec, in occasione del 400° anniversario di fondazione della città, dal 21 al 25 luglio e ha visto la partecipazione di circa 2000 docenti di francese di tutti i livelli di scuola provenienti da ben 135 paesi del pianeta.
Quattro i grandi assi del Convegno: socio-politico, letterario-culturale, pedagogico-didattico e tecnologico.
I temi sono stati affrontati da conferenzieri di fama internazionale quali Bernard Cerquiglini, Alain Mabanckou, Claude Germain, Joan Netten e François Mangenot.
Numerosi *atelier* e tavole rotonde hanno analizzato i problemi legati all'insegnamento del francese, prospettato nuove strategie per la sua diffusione, evidenziato il valore della francofonia nell'ambito del plurilinguismo e messo a fuoco il rapporto tra il francese dell'esagono e quello degli altri paesi in tutte le sue varianti.
L'ANILS, rappresentata da Anna Maria Crimi, ha contribuito in modo significativo alla tavola rotonda *"Vers quelle (autre) francophonie ?"*, moderata da Raymond Gaevart, alla quale hanno partecipato le Associazioni di professori di francese dei paesi dell'Europa occidentale.
Un particolare successo ha riportato il laboratorio proposto da Mariangela Apicella, membro dell'ANILS, che ha presentato in modo brillante e creativo i fondamenti teorici e pratici del suo *Jojo*, manuale per le scuole primarie, edito dalla ELI, che ha avuto e sta avendo un grande consenso presso gli insegnanti di molti paesi europei ed extraeuropei.

Particolarmente significativa ed emozionante è stata l'elezione del Presidente, Jean-Pierre Cuq, e dei due vice presidenti, Pei Whe Chi Lee et Raymond Gaevart, della FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) da parte di una folta Assemblea che ha visto riuniti i rappresentanti dei professori

di francese di tutti i paesi, dall'Albania allo Zimbawe.
A conclusione dei lavori, Jean-Pierre Cuq ha pronunciato il suo primo discorso in veste di Presidente per presentare le linee-guida del programma che lo accompagnerà nei prossimi quattro anni della sua presidenza.
La *Déclaration de Québec* , infine, ha sintetizzato i risultati delle cinque, intense giornate prospettando delle piste significative per i docenti e per gli addetti ai lavori.

Discours de clôture de Jean-Pierre Cuq Par FIPF le 4 août 2008, 18:32[1]

Très chers collègues

Ce magnifique congrès s'achève il a été une fois de plus l'occasion de rassembler la famille des professeurs de français qui s'étend sur toute la planète. La compétition, les compétitions, ont été, comme il est normal, difficiles et pleines d'enthousiasme. Chacun s'y est donné avec le meilleur de lui-même et avec sa conviction. Mais les associations ont parlé. Dans leur sagesse, comme dit la formule ? L'avenir le dira.

Je mesure l'honneur que vous me faites en me donnant cette lourde charge.

J'en mesure d'autant plus l'ampleur que j'y étais préparé par mes fonctions antérieures.

Je m'y emploierai de toute mon énergie et de tout mon courage. Mais c'est l'énergie et le courage de chacun d'entre vous qui seront le plus nécessaire. Je sais pouvoir compter sur vous comme vous pouvez compter sur moi.

L'heure est maintenant à l'union, à resserrer les rangs autour de nos objectifs communs, qui ont été synthétisés dans la déclaration de Québec que vous venez d'entendre.

Mais avant cela je voudrais laisser parler un moment mes sentiments. Qui sont de reconnaissance.

Je remercie d'abord tous les collègues et amis qui m'ont soutenu ces derniers mois qui ont parfois été difficiles, qui m'ont aidé. Ils se reconnaîtront j'en suis sûr pour ceux qui sont dans cette salle, et les autres se réjouiront de loin des résultats de cette élection. J'ai écouté leurs conseils, leurs avis, je le ferai encore chaque fois que nécessaire parce que rien n'est plus éloigné de mes façons de faire que le travail solitaire.

Je remercie très chaleureusement l'AFEF, et sa présidente Viviane Youx, qui ont présenté ma candidature et soutenu dans cette campagne.

Vous avez fait un choix clair, celui de l'indépendance, de l'expérience mais surtout celui de la synthèse que je veux représenter entre tous les niveaux de l'enseignement du français. La classe, la recherche, la formation, bref, tout ce qui fait le fondement de notre métier et que promeuvent les associations.

nuove strategie per la francofonia nell'ambito del plurilinguismo

Vous avez fait le choix des changements des pratiques de gouvernance et je respecterai ce à quoi je me suis engagé devant vous.

Vous avez fait aussi le choix d'une certaine continuité. Et je remercie mes collègues du bureau sortant : Dario Pagel, qui vient d'avoir pour moi des mots si amicaux, que je lui retourne chaleureusement, il le sait bien ; mon amie Janina Zielinska dont je ne veux pas me passer de la finesse de jugement, de la connaissance inégalée des réseaux européens tant dans la commission de l'Europe centrale et orientale qu'à Strasbourg et à Bruxelles. J'annonce dès maintenant qu'elle sera ma première conseillère.

J'ai été comme vous j'en suis sûr, extrêmement honoré par la présence à notre congrès de personnalités éminentes représentantes de nos institutions partenaires.

Au premier rang desquels bien entendu Son excellence Monsieur Abdou Diouf, secrétaire général de l'OIF dont la présence fidèle à nos congrès dit assez en quelle estime il vous tient.

Les partenaires institutionnels du Québec, dont le MRI, le MCC, SPL, le MICC, le MELS et ceux du Canada dont Patrimoine Canadien. Sans tous ces partenaires, rien ici n'aurait ici été possible. Leur présence, leur soutien de tous ordres, leur chaleureuse amitié témoigne (mais en était-il besoin car il est consubstantiel à cette terre) au français et à tous ceux qui le portent, le défendent, le magnifient sur notre planète. A Atlanta, en choisissant Québec en son quatre centième anniversaire pour ce 12ème congrès vous avez voulu dire l'amour de tous les francophones pour le Québec et pour tout ce qu'il représente dans la réalité et l'imaginaire de la francophonie mondiale. L'accueil du Québec est un magnifique retour que nous garderons toujours au fond du cœur.

Merci au Québec, merci Québec. Bon anniversaire et rendez-vous pour le cinq centième !

Merci aussi au gouvernement et aux représentants du Canada pour leur aide précieuse et généreuse.

Merci aussi à mon pays, la France, qui par la présence assidue de représentants de très haut niveau, Monsieur le Délégué Général à la Langue française et aux langues de France, Monsieur Xavier North, Monsieur le sous-directeur de la

[1] http://www.blog-fipf.org/index.php?post/2008/08/04/Discours-de-cloture-de-Jean-Pierre-Cuq

politique linguistique et éducative du ministère français des affaires étrangères et européennes, Monsieur Jean-Paul Rebaud et de plusieurs de leurs collaborateurs on considérablement enrichi nos débats.

C'est aussi leurs aides sonnantes et trébuchantes qui ont largement permis ce congrès et la venue de participants de tous les continents.

Merci aussi à Monsieur le Consul général de France à Québec, Monsieur François Alabrune, pour son aide précieuse et l'amitié qu'il nous a témoignée tout au long de la préparation et de la tenue du congrès.

Merci à l'Agence universitaire de la Francophonie dont le Recteur, Monsieur le Professeur Cerquiglini nous a régalés d'une magnifique conférence.

Merci à Monsieur le ministre Adama Samassekou, président de l'Académie africaine des langues pour l'intérêt qu'il témoigne sans relâche à nos efforts.

Merci pour leur présence indispensable à tous nos partenaires, TV5, RFI, et à tous les autres médias, dont Radio Canada, qui ont couvert notre événement.

Merci au CIEP de Sèvres, à la Chambre de commerce et d'industrie de Paris pour leur accompagnement amical et pédagogique.

Merci à tous, éditeurs, universités, exposants qui ont donné à ces journées vie et animation.

Ce congrès a montré plus encore que les autres l'extraordinaire diversité et qualité de la réflexion et du travail des enseignants de français. Que tous les participants aux travaux reçoivent l'expression de mon admiration et de ma gratitude.

Mais tout spécialement tous les membres du comité scientifique qui ont fait un travail si remarquable. Je ne donnerai le nom que des responsables des sections :

Pour le français langue maternelle Olivier Dezutter, Professeur à l'université de Sherbrooke, AQPF, Canada ;

Pour le français langue seconde Geneviève Liedelinger, Professeur à l'université de McGill, AQFLS, Canada.

Pour le français langue étrangère Jean-Louis Chiss, Professeur à Paris 3-Sorbonne Nouvelle, France.

Pour le Projet CECA, Patrick Chardenet, chef de projet langue française diversité culturelle et linguistique, AUF, Canada.

Surtout, mes chers amis, remercions, félicitons, applaudissons les membres du comité d'organisation Mesdames Margueritte Hardy et Louise Savoie, Monsieur Bruno Dufour. Je demande pour eux une chaleureuse ovation.

Je remercie également toute l'équipe de la FIPF conduite par la secrétaire générale, mme Madeleine Rolle-Boumlic, et qui comprend entre-autre Isabelle Denouailles, Emeline Giguet, Elodie Resouches et Jackson Njiké.

Mais l'avenir est devant nous.

reconnaissance de la diversité à la fois linguistique et culturelle

Laissez-moi féliciter mes collègues nouvellement élus au bureau Pei-Wha Chi Lee, de Taïwan et Raymond Gevaert, de Belgique. Je les connais. Je sais leur force de travail et leur engagement et je suis ravi de travailler avec eux.

Tournons-nous aussi vers le prochain congrès. J'ai une pensée très émue pour mes amis grecs qui ont fait une si belle et si tentante proposition.

Mais c'est l'association d'Afrique Australe qui a su convaincre le conseil par son enthousiasme, sa détermination et la qualité de son projet.

C'est donc avec le regard au Sud, au large que nous quitterons Québec.

Je vous remercie pour votre confiance et votre amitié.

Je déclare clos le 12ème congrès mondial de la FIPF à Québec.

Jean-Pierre Cuq*

Déclaration de Québec[2]
25 juillet 2008

Réunis à Québec du 20 au 26 juillet 2008 à l'occasion du XIIe Congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français, les congressistes ont discuté de la thématique « Faire vivre les identités francophones ».

Les prises de position suivantes ont été définies dans les grandes conférences et les tables rondes.

1. La quête de l'identité francophone passe par une reconnaissance de la diversité à la fois linguistique et culturelle. En effet, au plan linguistique, la francophonie a une « langue en partage », mais, au plan culturel, elle a de fortes caractéristiques distinctives. L'acceptation des variations régionales du français s'impose dans une francophonie diversifiée.

2. Le français n'est pas seulement une langue-culture, c'est aussi une langue-outil (langue de travail et langue de communication) en prise sur le marché du travail et les grands enjeux de la mondialisation.

3. La francophonie institutionnelle, par ses politiques d'aménagement, constitue le pilier de la francophonie linguistique et culturelle. Par ses prises de position et ses combats, elle assure la visibilité internationale du français.

4. Les liens entre le plurilinguisme et la survivance du français, tant au niveau

2 http://www.fipf-quebec2008.com/inscription

international qu'en Europe, ont été mis de l'avant afin de contrer un certain monolinguisme envahissant.

5. L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des langues-cultures est encore problématique et mérite d'être davantage développé.

Conséquemment, suite à ces prises de position officielles, la Fédération internationale des professeurs de français considère qu'il lui faut relever les défis ou enjeux qui suivent.

Au niveau de l'enseignant :

1. Renforcer l'apprentissage du français standard dans tous les pays de la francophonie, tout en s'ouvrant à la variation linguistique, particulièrement à la variation lexicale, ce qui suppose de :

- travailler sur la flexibilité des représentations relatives aux variétés du français ;

- privilégier une norme plurielle et une attitude prudente face aux jugements de valeur.

2. Ne jamais dissocier l'apprentissage de la langue de celui de la culture dans ses dimensions affectives et identitaires, par divers moyens et des situations appropriées d'apprentissage. Par exemple :

- en choisissant des textes et outils didactiques riches culturellement ;

- en permettant à l'élève de s'exprimer, selon ses propres usages linguistiques et a priori culturels ;

- en planifiant des situations d'apprentissage où les échanges entre pairs sont sollicités tant à l'oral qu'à l'écrit.

3. Présenter le français comme une langue moderne qui évolue et en démontrer les divers usages en lien avec le marché du travail, surtout dans les filières techniques et qualifiantes.

Au niveau associatif :

1. Les associations professionnelles au niveau national se doivent de sensibiliser les autorités officielles à la nécessité de créer des programmes et des outils sensibles à la diversité linguistique et culturelle.

2. La FIPF, par le biais de ses associations professionnelles, se doit :

- d'interpeller les « politiques » de la francophonie institutionnelle afin qu'ils s'intéressent davantage au Français langue maternelle (FLM) ;

- de valoriser le travail de l'enseignant de FLM, FLS et FLE comme agent et passeur de culture ;

- d'assurer le perfectionnement des enseignants concernant

les liens entre le plurilinguisme et la survivance du français

• les nouvelles technologies de l'information comme accès à la modernité ;

• les approches culturelles innovantes en FLM, FLE et FLS.

3. La FIPF, par le biais de ses Commissions (CFLM, CEO, CAN, COPALC, APFA-OI, CAP, CECO, CMA), se doit :

- d'entreprendre une étude sur les avantages du plurilinguisme « à l'européenne » pour les autres pays francophones hors de l'Europe ;

- de mettre en place un portail francophone, de concert avec l'OIF, et d'en promouvoir l'utilisation par des stratégies ciblées, entre autres pour les pays du Sud ;

- de se donner un Cadre commun de référence de la compétence de communication interculturelle ayant même valeur que le Cadre européen commun de référence afin de respecter la diversité.

Au niveau politique :

1. Promouvoir la libre circulation des enseignants, des intellectuels, des écrivains et des artistes de la francophonie en mettant en place un visa francophone.

2. Adopter un cadre de référence sur l'utilisation du français dans les organisations internationales avec l'engagement des pays membres à en respecter le texte et à ne pas laisser s'installer un monolinguisme de fait dans ces organisations.

Foto: Amelia Caselli

*** Jean-Pierre Cuq**
Ancien instituteur, puis professeur de collège, certifié de lettres classiques, agrégé de grammaire et docteur en linguistique, maître de conférences puis professeur de didactique du FLE et du FLS à l'Université de Grenoble, de Marseille et, aujourd'hui, de Nice.
De 2004 à 2008 vice-président de la FIPF , il est l'auteur de publications et de livres concernant la didactique du français langue étrangère et langue seconde et directeur de la publication du *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et langue étrangère* de l'Association de Recherche en didactique dont il a été le président.

Dialogando in Europa

a cura di Debora Infante
ANILS Potenza

A partire dall'a.s. 2005-2006 e per i successivi tre anni, l'ANILS Potenza ha partecipato come partner associato al partenariato scolastico multilaterale Comenius *"Customs, traditions and culture of our region"*, organizzato dall'Istituto Comprensivo di Brienza (PZ) (Scuola Primaria e Secondaria di I Grado di Sasso di Castalda), insieme a cinque scuole della Polonia, Lettonia, Repubblica Slovacca, Spagna e Turchia. L'ANILS Potenza, insieme al Comune di Sasso di Castalda, al Gruppo Folk "Mazz' e Piuz" di Sasso di Castalda e all'ANSI (Associazione Nazionale Scuola Italiana) nazionale, ha offerto il proprio aiuto nella fase progettuale ed organizzativa, soprattutto in occasione delle due visite dei *partner* stranieri. Inoltre, considerata la mole di lavoro per gli insegnanti e per gli alunni, alcuni soci volenterosi dell'ANILS hanno dato un grande aiuto nelle traduzioni e nella realizzazione di alcuni DVD.

Il progetto, basato sulla valorizzazione del proprio patrimonio culturale, ha offerto agli alunni e agli insegnanti delle scuole coinvolte, la concreta possibilità di conoscere, apprezzare e "toccare con mano" la cultura di altre nazioni.

Le attività, di natura soprattutto laboratoriale, hanno riguardato la realizzazione di bambole folkloristiche, la creazione di manuali di ballo e di ricette locali, di fumetti relativi alla storia e alle leggende del proprio paese e di numerosi prodotti multimediali. Tali "manufatti" sono stati scambiati in occasione degli incontri di progetto o inviati via posta.

il progetto è basato sulla valorizzazione del proprio patrimonio culturale

L'intento non è stato solo quello di prendere visione di quanto realizzato nelle scuole partner ma di "calarsi" nella cultura di ciascuna di esse attraverso attività pratiche.
Ad esempio, cucinando una *tortilla de patata* spagnola, con la ricetta scritta dai compagni di Novès; imparando un canto turco, grazie al CD registrato dagli amici di Ankara; ballando la ciarda slovacca, grazie al video realizzato dai bambini di Ozdany; ricostruendo una leggenda lettone, guardando i fumetti riccamente illustrati dagli alunni di Ludza; giocando come i bambini polacchi di Brzesko, grazie alla loro presentazione in power point. Senza dubbio, il momento di *full immersion* è avvenuto in occasione dei cinque viaggi nei paesi *partner*, ai quali hanno partecipato quattro insegnanti, diciannove alunni, tre genitori, due soci dell'ANILS e un socio dell'ANSI.

L'idea di far partecipare l'ANILS Potenza ad altre iniziative di questo tipo nasce da varie considerazioni. Quando si coglie lo stupore di un bambino polacco che, per la prima volta nella sua vita, vede il mare durante il suo viaggio Comenius a Maratea o si vede una bambina di Sasso di Castalda che, entrando in una moschea in Cappadocia, si inginocchia e prega, in quel momento gli slogan sull'ampliamento delle proprie esperienze culturali e sul rispetto della cultura altra da sé sembrano trasformarsi all'improvviso in realtà. Quando si è seduti al tavolo di un *café* spagnolo e si nota la collega di Sasso di Castalda, che pur non conoscendo altre lingue se non l'italiano, riesce lo stesso a comunicare con il collega turco e con il dirigente scolastico lettone e nello stesso tempo si osservano i propri alunni che giocano e scherzano con i coetanei di altre nazioni, è in quel momento che si comprende l'alto valore formativo e culturale di questi progetti europei.

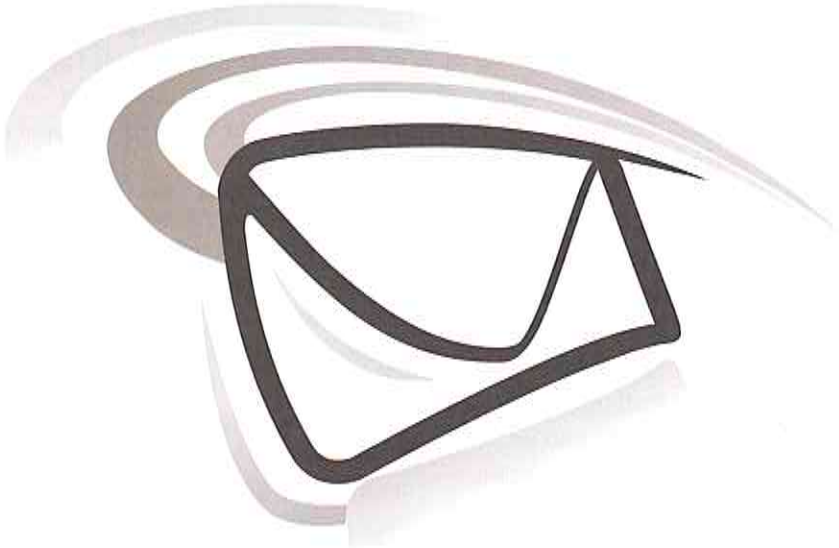
È superfluo sottolineare come tali progetti contribuiscano notevolmente all'allargamento degli orizzonti culturali e alla costruzione di una vera cittadinanza, attiva, solidale e scevra da ogni forma di intolleranza e di razzismo. È utile, invece, enfatizzare l'entusiasmo che nasce per la conoscenza di altre lingue, per i viaggi, la scoperta e la conoscenza del mondo.

Forte di questa prima esperienza nei progetti scolastici Comenius, l'ANILS Potenza ha deciso di aderire ad un altro partenariato tra la Scuola Primaria di Brienza (PZ) e due scuole della Turchia e dell'Inghilterra, a partire dall'anno scolastico in corso.

Maestri specialisti? specializzati? o chi altri?

Lettera della prof. Chiara Cappa al Prof. Giovanni Freddi (Dossier BLE)

Il nostro contributo apparso sul Dossier 6 nel numero 4-5 (2008) di SeLM ha aperto un dialogo con la rivista che ha coinvolto alcuni studiosi, dirigenti, ispettori e insegnanti. Tra gli altri ci piace citare l'ispettore Adolfo Valguarnera e la prof. Chiara Cappa, già insegnante specialista di LS alle Elementari ed ora docente presso il Liceo Scientifico Respighi di Piacenza.
Riportiamo di seguito i passi essenziali della sua lettera scusandoci con lei per i tagli dovuti allo spazio.



Con la presente intendo contribuire al dibattito da Lei aperto con l'articolo "Professori e maestri di lingua straniera" pubblicato nel numero 6 del *Dossier BLE* contenuto nel numero 4-5/2008 della rivista *Scuola e Lingue Moderne* dell'ANILS, di cui sono socia. Come ex maestra specialista di inglese, mi sono sentita particolarmente coinvolta dalla questione posta. Lei parla di due possibili figure docenti di LS: il laureato in lingue e il maestro elementare di lingua straniera. Il primo preparato nell'area linguistica, ma meno in quella psico-pedagogico-didattica, il secondo più ferrato in quest'ultima ma carente nella lingua straniera. Ciò descrive molto bene due tipologie esistenti, alle quali però occorre affiancarne almeno una terza: quella del maestro laureato in lingue. Questa categoria, molto più diffusa di quanto si possa credere, è regolarmente dimenticata dagli esperti di glottodidattica, nonché dal Ministero.

Nei decenni scorsi, molti futuri insegnanti in possesso del diploma magistrale o più recentemente (come nel mio caso) di quello psico-pedagogico, nell'attesa di superare il concorso magistrale hanno proseguito gli studi laureandosi, alcuni in lettere, altri in lingue straniere. Dopodiché sono entrati nel mondo della scuola primaria. Personalmente io ho frequentato l'indirizzo glottodidattico della facoltà di lingue dell'Università Cattolica di Milano, quando ancora vi insegnava il Prof. Porcelli ora presidente dell'ANILS, e mi sono laureata con la Prof. Bona Cambiaghi con una tesi proprio su lingue e Scuola primaria. Subito dopo la laurea ho iniziato a lavorare a tempo indeterminato come maestra, sebbene avessi già fatto supplenze saltuarie. Negli anni, passando di scuola in scuola, ho trovato molte altre colleghe che, come me, erano laureate in lingue ed insegnavano inglese (più raramente francese) alle elementari come specialiste. Si trattava di serie professioniste, che univano le qualità positive dei due profili di cui Lei parla nell'articolo a tanta passione per la scuola.

Come Lei saprà, è in atto da qualche anno un massiccio piano di formazione per abilitare all'insegnamento dell'inglese (purtroppo unica LS prevista alla primaria dal MIUR) i maestri già di ruolo che non lo hanno mai studiato né insegnato prima.

L'obiettivo del Ministero (di qualunque parte politica) è chiaro: consentire a molti docenti "comuni" di insegnare inglese nella loro classe in qualità di specializzati, mandando così ad esaurimento la figura del docente *specialista*, che insegna esclusivamente la lingua straniera su più classi nel medesimo istituto. Contrariamente al mondo del lavoro, dove vengono richieste figure sempre più specializzate e qualificate, nel mondo della scuola si fa largo l'idea del maestro tuttologo... La realtà è che i cosiddetti specializzati sono sovente docenti che hanno appreso l'inglese già avanti con l'età, con le difficoltà che l'apprendimento di una lingua straniera da adulti comporta; inoltre il livello B1, pari a quello che viene conseguito dai nostri alunni nel biennio di Scuola superiore, è decisamente basso per un futuro docente. Gli specialisti, che vengono via via scalzati da queste nuove figure, sono così costretti a fare da tappabuchi (leggi sostituzioni) o a passare su posto comune con un conseguente dispendio di competenze e di buone pratiche.

Lo dico con cognizione di causa: molte mie colleghe specialiste sono già passate sulla classe. Invece io, dopo aver fatto la specialista di inglese per 7 anni, mi sono all'improvviso ritrovata in una scuola dove occorrevano solo 12 ore frontali di inglese a settimana, perché molte classi erano già coperte dagli specializzati, per cui, per le restanti ore, ero a disposizione dell'Istituto per progetti e supplenze...

Essendo in possesso di abilitazione conseguita a seguito di corso SSIS, ho chiesto ed ottenuto il passaggio alle superiori. Ed ora eccomi qui, contenta del mio lavoro ma allo stesso tempo dispiaciuta per tutto quel bagaglio di esperienze coi bambini che non serve più a nessuno.

Il Ministero avrebbe secondo me potuto valorizzare queste figure, magari come *trait d'union* tra il mondo universitario e quello della scuola, oppure come formatori per il futuro corpo docente. Nel 2006 il Ministero degli Esteri ha erogato delle borse di studio per un corso intensivo di un mese presso il NILE di Norwich per formatori di maestri di inglese, denominato "Primary formatori". Io ho fatto parte di quel gruppo di 12 docenti provenienti da tutta Italia e selezionati dal British Council e devo constatare con rammarico che da allora nessuno di noi è stato utilizzato in alcuno modo (se si esclude l'aver ricevuto inviti, peraltro graditi, a partecipare come uditori a convegni e seminari).

In conclusione, nella "società delle tre I", di cui una delle lettere starebbe proprio per Inglese, sembra essere irrilevante chi insegna ai bambini, dando il primato a cosa si insegna. Per legge l'inglese va insegnato dalla prima elementare, non importa poi se vi sia continua alternanza di insegnanti e di metodi. Nonostante i buoni propositi, credo si sia ancora molto lontani dall'Europa delle lingue.

RISPOSTA DEL CURATORE DEL DOSSIER

Gentile prof. Cappa,
La ringrazio della Sua lunga, documentata e sofferta lettera concernente le figure di maestri specializzati e specialisti (comunque e purtroppo di inglese soltanto) e delle spericolate iniziative di formazione in servizio da parte del MIUR, le cui coordinate appartengono spesso più ad una modellistica fantasiosa che ad una razionale aderenza ai bisogni degli utenti.
Lei mostra una comprensibile preferenza per una figura docente della LS, la quale abbia una duplice qualifica: che sia insegnante di Scuola Primaria e che abbia una solida conoscenza della lingua straniera per esserne laureata. La questione è complessa, ma è scontato che la formazione dei futuri "maestri" – i quali derivano la loro professione dal latino magis, a differenza della parola "ministro" che rinvia all'avverbio minus – deve assicurare almeno le due dimensioni citate.
Di una cosa voglio informarla: nei secondi anni '80, nella duplice veste di Direttore dell'Istituto di Linguistica e Didattica delle Lingue dell'Università di Venezia e di Presidente dell'IRRSAE del Veneto il sottoscritto ha impostato, realizzato e quindi valutato un corso sperimentale per l'insegnamento di tre lingue a grande diffusione (inglese, francese, tedesco) operando su due livelli:
a) qualificazione linguistica e glottodidattica di quasi duecento maestri, e
b) sperimentazione in oltre un centinaio di classi del Veneto di curricoli predisposti ad hoc per le tre lingue.
Da notare che i duecento maestri (di ruolo) erano tutti laureati in lingue straniere e che le loro attività formative-aggiornative venivano svolte in LS. Nonostante la rilevanza internazionale del progetto che coprì l'arco di un triennio, dal Ministero giunse solo qualche riconoscimento burocratico-formale. Si trattava del cosiddetto "Progetto Ianua Linguarum" i cui atti, documenti e materiali di sperimentazione sono stati integralmente pubblicati da Longman-Italia, e precisamente:

a) La lingua straniera alle elementari: materiali di sperimentazione *(Mestre 1994)*

b) La lingua straniera alle elementari: sperimentazione e valutazione *(Mestre 1994)*

Come vede, gentile collega, i glottodidatti si sono largamente impegnati in questa direzione come dimostrano anche i nomi dei miei assistenti e collaboratori: i professori Porcelli, Balboni, C.M. Coonan, T. Herok, O. Chautelauve, R. Hill, F. Bonini, D. Newbold, P. Ellero e così via.
Con viva cordialità

GIOVANNI FREDDI

Multilinguismo: una risorsa

a cura di Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS

Nel momento in cui redigiamo questo numero, sta circolando in rete una lettera rivolta al Commissario Europeo Leonard Orban:

Gent.mi/me Signori/e

*Mi chiamo ***, sono insegnante di Lingua francese [o tedesca o spagnola n.d.r.] e in primo luogo cittadina italiana.*

Scrivo per informarvi in merito alla situazione dell'apprendimento delle lingue comunitarie in Italia, che potrebbe venire gravemente compromesso dall'articolo 25 comma 2 del Decreto Legislativo n° 226/2005, che delega alle famiglie, per tutti gli anni della formazione scolastica, la scelta dell'apprendimento di un'unica lingua straniera, nella fattispecie l'Inglese. Tale articolo non è stato ancora espunto, e proprio in queste settimane il governo italiano sta ridisegnando la struttura portante del nostro sistema scolastico, apportando di conseguenza numerose modifiche anche al quadro orario delle varie discipline. L'eventuale applicazione del già citato articolo 25 porterebbe a un impoverimento nella formazione culturale e linguistica degli alunni italiani, contravvenendo in tal modo alle direttive europee illustrate e riprese ultimamente nella Comunicazione della Commissione Europea del 18/09/08 , "Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune".

La sopraccitata scelta non può essere dichiarata di esclusiva competenza delle famiglie, spetta invece alla responsabilità dei soggetti politici assicurare a ogni alunno una formazione plurilingue per garantire un'efficace cittadinanza europea.

L'insegnamento di un'unica lingua straniera allontanerebbe ulteriormente l'Italia dagli obiettivi stabiliti nel trattato di Lisbona. Sulla base delle motivazioni espresse chiedo che Il Commissario Europeo per il Multilinguismo, Dott. Leonard Orban e l'Osservatorio per il Plurilinguismo si esprimano in merito, data la grave pregiudiziale che tale assetto potrebbe determinare per una prospettiva multiculturale e plurilingue.

Cordiali saluti

le direttive europee esigono due lingue comunitarie diverse dalla lingua materna

Questa lettera è stata inviata per conoscenza a vari organismi e Associazioni, tra cui l'ANILS. A ciascun mittente ho risposto che sul sito www.anils.it avrebbero trovato il

Comunicato del Presidente ANILS

L'Associazione segue con molta attenzione (e non poca preoccupazione) le proposte di riforma scolastica del Governo.
Pur condividendo l'autorevole opinione del Presidente Napolitano per cui "le condizioni del nostro sistema scolastico richiedono scelte coraggiose di rinnovamento: non sono sostenibili posizioni di pura difesa dell'esistente", sottolineo che lo stesso Presidente ha anche ricordato che "per quel che riguarda la scuola, l'obiettivo di una minore spesa non può prevalere su tutti gli altri, e va formulato, punto per punto, con grande attenzione in un clima di dialogo."

In particolare, l'ANILS non può che ribadire la propria posizione, allineata sulle direttive europee che esigono due lingue comunitarie diverse dalla lingua materna in tutti i sistemi scolastici. Non sarà mai accettato alcun arretramento da questa linea, nessun consenso a tagli che penalizzino ulteriormente gli insegnamenti linguistici, in un momento storico in cui la comprensione interculturale e il pluralismo linguistico-comunicativo si rivelano essenziali per una corretta gestione dei rapporti sociali nel nostro Paese. Intendo dire che non si tratta di astratti ideali educativi ma di precisi strumenti del vivere civile. Per sviluppare i quali, occorre un monte-ore adeguato.

Mi è difficile pensare che si possano salvaguardare queste esigenze in una situazione che risultasse penalizzante per la scuola nel suo complesso.
Non esistono isole felici in un mare di problemi. La potatura di rami secchi – se ve ne sono – fa bene alla pianta ma deve essere eseguita con perizia, mirando alla salute dell'albero, e non solo per fare legna, un tanto al kilo.

Questi temi saranno al centro dell'imminente Congresso dell'Associazione, dal quale scaturiranno un documento ufficiale e un programma di interventi ai massimi livelli per affermare le nostre istanze - non per difendere l'esistente ma per promuovere e rilanciare un'idea forte di educazione plurilingue e multiculturale. Solo su queste basi avrà senso dialogare.

Gianfranco Porcelli

Milano, 3 ottobre 2008

Segnalavo inoltre i link a due articoli comparsi nel frattempo su organi di stampa nazionali.

In seguito, ho inviato a tutti loro il seguente messaggio:

Gentile Collega,

ricevi questo messaggio perché hai inviato anche all'ANILS il tuo messaggio in difesa del plurilinguismo.

Ti ho risposto, e ora vorrei invitarti ad aderire all'Associazione, che è di puro volontariato, senza alcun fine di lucro, perché:

- molte teste pensanti sono meglio di poche;

- aumentare il numero di aderenti fa crescere in modo esponenziale l'effetto rete nella diffusione delle iniziative;

- il "peso" di un'associazione (come di ogni sindacato, lobby, ecc.) dipende anche - a volte, soprattutto - dalla quantità di soci di cui è portavoce;

- maggiori risorse permettono iniziative e presenze più energiche.

un programma di interventi ai massimi livelli per affermare le nostre istanze

Sul sito, alla pagina http://www.anils.it/25/art25.htm puoi vedere che l'ANILS non ha mai smesso di combattere l'Art. 25, continuando anche quando la Moratti se n'è andata e si sperava che il governo successivo lo abrogasse. Come sappiamo, a Fioroni non sono bastati 20 mesi e adesso il problema ce lo ritroviamo. [È chiaro che non siamo schierati con/contro nessun partito o governo?]

Abbiamo appena concluso [18-19.10.2008] il Congresso triennale rinnovando le cariche e abbiamo abbozzato un documento che sarà pronto a giorni e che contiamo di portare di persona al ministro Gelmini e al ministro-ombra Garavaglia per discutere con loro la situazione e le prospettive reali.

Nel congresso abbiamo anche discusso come organizzarci meglio e rilanciare la nostra presenza sul territorio. Ci sono infatti modi diversi di aderire, dal semplice abbonamento a *Scuola e Lingue Moderne* al partecipare alle iniziative di una Sezione locale esistente, fino al promuovere una nuova Sezione se nella tua zona manca. Quando hai un po' di tempo guarda la pagina http://www.anils.it/faq/aderire.htm; poi, se la cosa ti interessa e desideri altre notizie, scrivimi (gp.anils@yahoo.it): ti darò le risposte appropriate o ti metterò in contatto con i colleghi che si occupano degli specifici settori.

Molto cordialmente,

Gianfranco Porcelli

Sul prossimo numero di *SeLM* pubblicheremo il testo completo della nostra mozione - che nel frattempo sarà apparso sul sito. Intanto, chi crede nell'efficacia delle nostre azioni si faccia promotore della crescita dell'ANILS.

Avviso ai lettori

Riportiamo qui la bibliografia dell'articolo *Integrazione fra lezione di LS e geografia in LS*, di Barbara Gramegna pubblicato in SeLM 4-5 2008, che per ragioni di spazio non era stata inserita in quel numero della rivista.

BIBLIOGRAFIA

- HALKT W. (2002), *Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik, Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe* in Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 49, S:115-126.
- KRECHEL H.L. (1995), *Inhaltsbezogene Spracharbeit im bilingualen Sachfach Erdkunde*, Triangle 13, Didier, Paris, S.95-112.
- RÄSÄNEN A. E MARSH D. (1994), *Content Instruction through a foreign language. A report on the 1992-1993-TCE Programme*, University of Jyväskylä , Finland.
- WODE H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache-Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*, Forum Sprache, Hueber, Ismaning.
- WOLFF D. (1997), *Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht*, Bergische Universität Gesamthochschule Wuppertal.