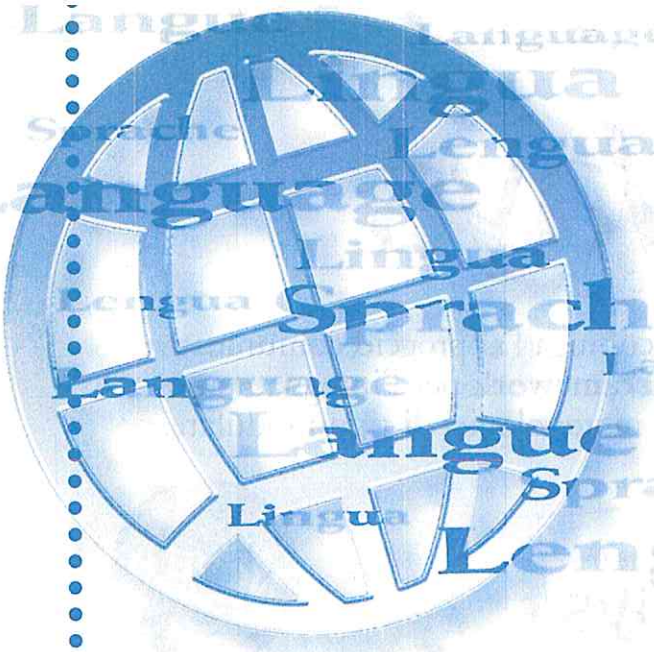


Scuola e Lingue Moderne

anno XXXIX 3 2001

- Letteratura giovanile
- Un'esperienza per prevenire la dispersione
- Production écrite selon modèle
- L'inglese tra globalizzazione e plurilinguismo
- Scheda di rilevazione del comportamento linguistico

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 3 marzo 2001

GARZANTI SCUOLA

PathWays

è un corso triennale per preadolescenti che coniuga l'approccio comunicativo e le indicazioni del **Common European Framework** per l'insegnamento della lingua straniera con i nuovi indirizzi metodologici di tipo modulare.

Student's book 1, pp. 216 +
Language Accuracy Trail, pp. 192 +
2 CD audio
L. 34.000 € 17,56
Codice 88-494-0700-9

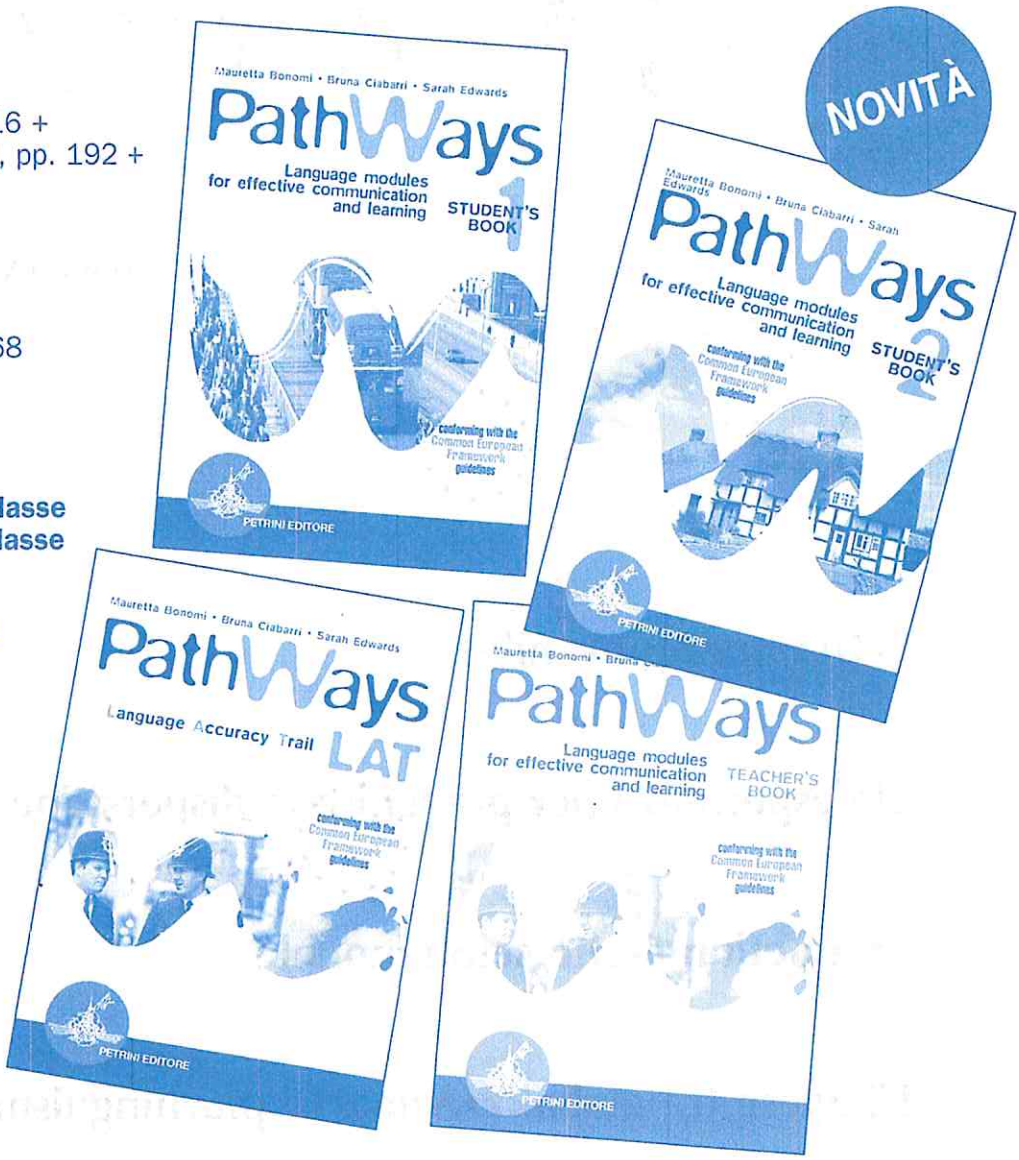
Student's book 2, pp. 168
L. 25.000 € 12,91
Codice 88-494-0701-7

3 audiocassette per la classe
1 videocassetta per la classe

Teacher's book, pp. 192

CD-ROM
in preparazione

Poster lessicali



I moduli sono intesi come percorsi di apprendimento (*pathways*) strutturati intorno a nodi concettuali fondamentali:

- favoriscono lo sviluppo e l'organizzazione di conoscenze e competenze disciplinari e collegamenti interdisciplinari;
- rispondono alle necessità di continuità e trasversalità della scuola moderna;
- sono articolati e motivanti per gli studenti.

PETRINI EDITORE

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45% art. 2 comma 20/b - Legge 662/96
Filiale di Milano

Anno XXXIX N. 3 2001

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
SILVIA SERENA

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3-6-1963: n. 398 del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 414043/0874 497446
Fax 0874 494385
a_giannandrea@yahoo.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 mingiot@tin.it

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da L. 800 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato dalle Industrie per le Arti Grafiche Garzanti-Verga - Cernusco s/Naviglio (MI)

Sommario

ESPERIENZE

▶ **Letteratura giovanile. All'inizio non ci credevo, poi...** 2
Antonella Chiusa

▶ **Un'esperienza per prevenire la dispersione** 6
Ester Ferrando, Anna Maria Crimi

▶ **Production écrite selon modèle** 11
Laura Ghiosso e Laurence Lévêque

SAGGI

▶ **La lingua inglese tra globalizzazione e plurilinguismo** 16
Maresa Sanniti di Baja

STRUMENTI

▶ **Scheda di rilevazione del comportamento linguistico dei bambini stranieri in classe** 24
Francesca Della Puppa

CONVEGNI E CONGRESSI 28

VITA DELL'ANILS 30

IN QUESTO NUMERO

Tutte le scuole, ormai, hanno ragazzi stranieri in molte classi; finora l'approccio al loro problema di acquisizione dell'italiano è stato, in genere, abbastanza approssimativo. Dall'anno scorso *SeLM*, anche in collaborazione con il sito che offre riflessioni e materiali sul problema (www.unive.it/progettoalias), ha cercato di "mettere un po' di ordine", di proporre una riflessione sistematica. In questo numero offriamo uno strumento fondamentale per essere meno intuitivi: la scheda curata da Francesca della Puppa. Modificatela, fotocopiatela liberamente, nessuno pretende diritti: è un servizio a tutta l'ANILS e a tutte le scuole.
Il resto del numero presenta – oltre a un saggio sui problemi posti ai docenti di inglese dal fatto che questa è la lingua della globalizzazione – varie esperienze e riflessioni che, pur riguardando più il francese, possono essere utili a tutti i docenti di tutte le lingue.

Letteratura giovanile. All'inizio non ci credevo, poi...

Antonella Chiusa

Quando tre anni fa mi è stato chiesto di entrare in un progetto europeo (Lingua azione A) che aveva per obiettivo la diffusione della letteratura giovanile nei Paesi dell'Unione, ho avuto qualche perplessità. La definizione, "Littérature de jeunesse" o "Jugendliteratur", mi rimandava a letture dimenticate, ma significative, dell'infanzia e dell'adolescenza. Probabilmente – mi dicevo – i titoli da me ricordati erano ormai scomparsi da tempo dagli scaffali delle librerie. Per curiosità ho chiesto ai miei studenti (Indirizzo Linguistico I.T.S.O.S.C.E. Gadda di Fornovo in provincia di Parma) quali erano i libri che avevano letto alle scuole medie. Il risultato dell'indagine mi ha un po' stupita. I libri erano esattamente gli stessi: la fantascienza di Verne, *I ragazzi della via Pal*, *Moby Dick*, i visconti e i baroni di Calvino. Si erano aggiunti alcuni best seller di Stephen King, ma in epoca più tarda. Poi, mi hanno detto, tutti i libri (pochi) che avevano letto erano stati 'consigliati' – per così dire – dagli insegnanti.

Mi sembrava strano che non fosse cambiato nulla nel giro di vent'anni, così come mi sembrava strano che in Italia non si fosse prodotto o tradotto niente di nuovo per un pubblico così variegato e così diverso da generazione a generazione. E difatti era così. Alcuni autori, ottimi anzi, come Piumini e la Pitzorno, avevano scritto e lavorato per ragazzi e adolescenti, ma le loro opere non rientravano nelle letture curricolari. Mi sono ricordata allora della dimensione del reparto "Littérature de jeunesse" di FNAC a Parigi: due interi settori – uno per l'infanzia e uno per l'adolescenza.

Evidentemente i ragazzi francesi leggono più di quelli italiani, o forse, più semplicemente, leggono, amano la lettura. Non tutti, certo, ma un buon numero sì. Lo confermano l'ampiezza dell'offerta delle case editrici (oltre a quelle specializzate anche le più importanti hanno tutte una collezione "jeunesse"), i risultati forniti dai vari CRDP (Centri Ricerche Regionali Pedagogiche) e un'indagine su scala nazionale dell'*Evénement du Jeudi* del 9 dicembre 1999.

Legittimo è dunque domandarsi perché e come gli adolescenti d'oltralpe vengono maggiormente motivati alla lettura.

Tralasciando indagini sociologiche che non trovano qui la loro sede più adatta, cercherò di illustrare come la risposta a tale quesito mi sia stata fornita da un'attività di ricerca e sperimentazione che volge al terzo anno e che ha cambiato il mio modo di guardare alla letteratura giovanile e anche, credo, arricchito il mio bagaglio didattico.

Il primo incontro con la "Littérature de Jeunesse" è avvenuto a Montpellier nel maggio 1998. Lì ne ho conosciuto l'ampiezza e la ricchezza e lì ho scoperto un tipo di testo mai visto: l'album.

La letteratura giovanile propriamente detta (il corpus dei testi segnalati negli anni dai responsabili dei Paesi dell'Unione e disponibile in rete a partire dall'autunno 2000) segue alcuni principi riconosciuti in tutta Europa. I testi devono:

- essere stati scritti in Europa, negli ultimi 40 anni;
- avere per protagonisti giovani e/o adolescenti;
- trattare i temi che toccano le dinamiche giovanili, ma non solo;
- non presentare contenuti che in qualche modo possano incitare alla violenza o offendere la sensibilità del lettore.

La quantità dei testi presentata era enorme, così come amplissima era la scelta dei temi. Ad un prezzo veramente modico – un libro costa in media sulle diecimila lire – c'era una gamma di proposte notevole ed estremamente attuale. Non si aveva il tempo di leggere tutto, e così i soggetti ci venivano illustrati da Odette Michel, responsabile del Centro regionale ed esperta europea di letterature giovanili. Si andava dai rapporti con i genitori all'investimento sull'amicizia, dalla scoperta della sessualità all'accettazione di sé, per arrivare ai problemi dell'integrazione, della solitudine, della depressione. Non si tratta, come verrebbe da pensare, di romanzi 'a tema', anche se non sempre si può parlare di opere d'arte.

Tuttavia in Francia, come in Germania, esiste una cultura di letteratura giovanile che ci riesce difficile concepire nel nostro Paese. Esistono concorsi e premi letterari che si ispirano agli stessi principi del "Goncourt" o del "Médicis". Ci sono autori come Pennac e Ben Jelloum e tanti altri ancora che offrono a giovani e adolescenti prodotti validi e interessanti, come Jean Joubert (*Les enfants de Noé*) che abbiamo incontrato e a cui abbiamo posto la domanda che ci stava più a cuore: "Che cos'è la letteratura giovanile?". Lui, Jean Joubert, docente di angloamericano all'Università di Montpellier, poeta e traduttore, ci ha risposto che non esiste una differenza, un limite fra "letteratura" e "letteratura giovanile". Non si scrive in modo più semplice, né meno elegante. Semplicemente si scrive con la vocazione di chi ama scrivere e con un pubblico ben preciso davanti: i giovani, gli adolescenti.
Aggiungo qualcosa che ho imparato in questi anni. Si scrive, credo, tenendo presente quello che si vorrebbe trovare in un libro. Così come nelle attività connesse a queste letture sono i ragazzi stessi a fornire gli spunti e le idee più belle, i testi migliori sono quelli in cui l'adolescenza è più pregnante nelle sue problematiche e nella sua diversità.
Insieme ai romanzi Odette Michel ci ha presentato un tipo di testo assolutamente sconosciuto dagli insegnanti italiani: l'album. Non si tratta di *bandes dessinées*, anche se la parte grafica rappresenta di fatto metà dell'opera. E non si può nemmeno parlare di disegno, ma, nei casi più felici, di vera e propria pittura. Nell'album abbiamo due autori: colui che scrive il testo e l'illustratore. Chi dei due segua l'altro è difficile da stabilire. Così come è difficile separare il testo dall'immagine. È l'immagine che ci guida e che molto spesso, sotto forma di animale, diventa la metafora di situazioni drammaticamente reali e attuali. Sfugge alle mie capacità spiegare esattamente cos'è un album. Un album è da aprire, tenere sulle ginocchia, guardare attentamente, scoprire e capire. Chi dà retta al testo scritto e tralascia l'immagine deve tornare indietro perché ha perso qualcosa. "Sono per bambini di cinque anni" – ho pensato fra me e me la prima volta. La stessa cosa ha ripetuto una mia allieva che non era stata presente all'incontro con Odette dopo che le avevo consegnato un album, *La guerre*, su cui lavorare. Il commento, pertinente ed efficace, è venuto da una compagna: "Non è vero, gli animali o i disegni sono un modo per trattare temi molto complessi." Quest'alunna non è ancora avvezza al termine 'metafora' ma ha detto la cosa giusta. *La guerre* parla di un piccolo sovrano che, dopo aver combattuto tante battaglie, si accorge che è costretto a

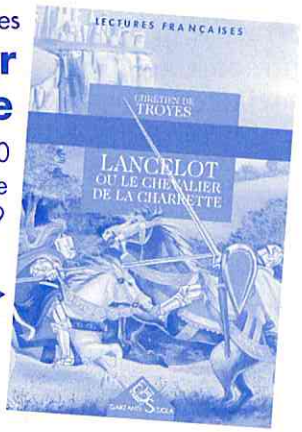
LECTURES FRANÇAISES

- textes annotés
- riche appareil didactique

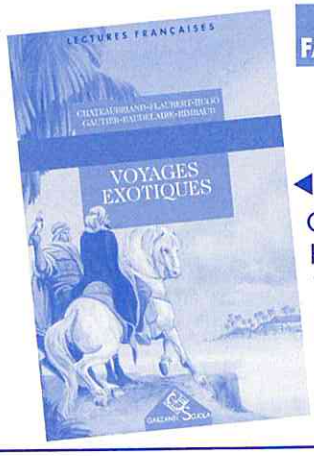
+

GARZANTI SCUOLA

Chrétien de Troyes
Lancelot ou le Chevalier de la Charrette
cod. 88-696-4059-0
Livre + Cassette
Pagine 96 • Lire 14.500 € 7,49



DÉBUTANTS/ FAUX DÉBUTANTS



MOYEN
Chateaubriand, Flaubert, Gautier, Hugo, Baudelaire, Rimbaud
Voyages Exotiques
cod. 88-696-4058-2
Livre + Cassette
Pagine 192 • Lire 16.500 € 8,52

inventarsi una nuova guerra, perché in pace si annoia e non sa cosa fare. Certamente non è un tema per bambini e i rapporti con la realtà si sprecano.
Il problema è un altro: che cosa può fare un insegnante di lingua straniera con un testo di letteratura giovanile? Che cosa si prefigge? Come può farlo rientrare nella sua attività didattica?
Come sempre si fa nella programmazione, è necessario avere ben in mente un *target* preciso. Quando ho cominciato a sperimentare, nell'a.s. 1998/99, lavoravo con una quarta, una prima e una seconda.
Avevo scelto la quarta nei giorni successivi all'incontro di Montpellier nel maggio 1998, decidendo con gli studenti in tempi molto brevi alcune letture, una di gruppo, altre individuali, da cui partire per il nostro lavoro.
All'inizio non ero del tutto convinta che la letteratura giovanile potesse sostituire i testi classici a cui siamo abituati e affezionati, ma – mi sono detta – perché non partire da un testo nuovo e più vicino alla sensibilità degli adolescenti per trattare della struttura del romanzo e delle sue dinamiche? I ragazzi in autonomia (io mi sono limitata a proporre gli argomenti) hanno optato per *Tout contre Léo* (Christophe Honoré, l'école des loisirs, Paris, 1996), un romanzo che parla di un ragazzino il cui fratello muore di AIDS.
Il libro è piaciuto perché semplice, alla loro portata e di attualità. Abbiamo studiato l'intreccio, analizzato gli aspetti psicologici e sociali che la vicenda metteva in luce, e poi abbiamo evidenziato tutti gli aspetti: la focalizzazione, il ruolo del narratore, lo stile ecc. che permettono di passare all'analisi del testo.
I risultati sono stati positivi. La parte analitica propriamente detta è stata recepita con una certa facilità. Essendo un romanzo scritto alla prima persona, è stato semplice per gli alunni capire le dinamiche del monologo interiore e le sue implicazioni. Ha aiutato soprattutto la possibilità di proiettarsi nel protagonista, un ragazzino di un paese bretone che si trova al centro di una vicenda drammatica da cui la famiglia cerca di preservarlo.
I ragazzi erano contenti perché avevano fra le mani testi alla loro portata, ma di fatto io non avevo fatto nulla di particolarmente nuovo, didatticamente parlando, rispetto a quello che regolarmente facevo. Il cambiamento è avvenuto per caso. Un giorno sono entrata nella mia quarta con due album che avevo portato da Montpellier: *Rachid, l'enfant de la télé* (Tahar Ben Jelloum, Seuil Jeunesse, 1997) e *Chien Bleu* di Nadja (l'école des loisirs, Paris, 1998). I ragazzi li hanno visti, se ne sono impossessati, li hanno letti, guardati e hanno detto che li trovavano bellissimi e che volevano lavorare con quei testi. È così che è nato tutto il lavoro su *Rachid*.
Rachid è la storia di un ragazzino di origine marocchina, figlio di emigranti, intelligente, ma che non riesce ad integrarsi nella società perché sta sempre attaccato alla tv. Il padre decide allora di portarlo in Marocco dal nonno, con il quale scoprirà le sue origini e che gli farà capire che il mondo, la natura, cioè la realtà, presentano aspetti molto più affascinanti della finzione televisiva. Si tratta di una ricerca d'identità ad opera di un ragazzino che rivela aspetti estremamente attuali e condivisi dalla nostra utenza. Con le classi alte abbiamo sviscerato gli aspetti psicologici e culturali, mentre con la classe seconda, a causa delle difficoltà linguistiche, si è lavorato sulla scelta delle immagini e sul commento attraverso l'individuazione di parole-chiave. I risultati sono arrivati soprattutto attraverso la motivazione e l'entusiasmo che hanno animato le attività, finalmente un po' diverse da quelle proposte abitualmente nei curricoli.
Il vero cambiamento è però avvenuto con la messa a punto di un intero modulo che prende l'avvio da un album di Jo Hoestland, *La grande peur sous les étoiles* (Syros jeunesse, Paris, 1997). Questo progetto è stato concepito a Berlino nel quadro di un corso Lingua azione B da un'insegnante francese, da una tedesca e dalla sottoscritta. La lettura di questo testo è dunque pure l'oggetto di uno scambio internazionale (*lectures/images croisées*), che si dà per scopo la lettura di una pagina di storia, quella della seconda guerra mondiale, della conoscenza di un evento, l'olocausto, visto attraverso gli occhi e le esperienze di adolescenti, per arrivare alla definizione delle barriere, psicologiche, razziali, sociali presenti negli individui e nella nostra società.

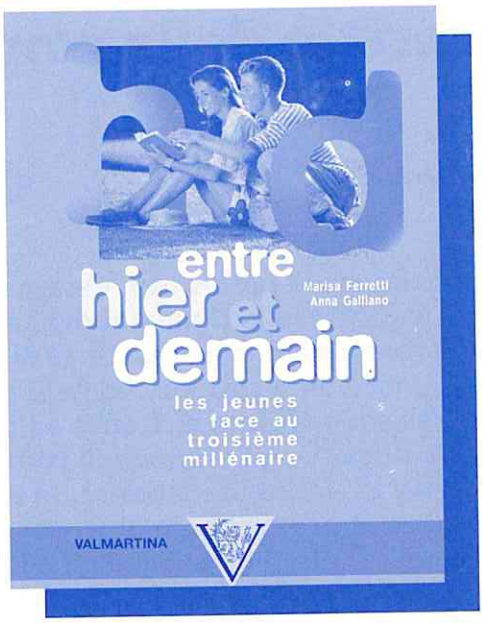
Il testo parla dell'amicizia fra due ragazzine di otto anni, Lidia e Hélène, che viene spezzata per sempre dai rastrellamenti nei confronti degli ebrei l'indomani dell'estensione alla Francia delle leggi razziali naziste.
Abbiamo svolto un progetto con un approccio che permetteva agli allievi di intervenire in prima persona nelle attività. È stato un modo per lasciare spazio alla loro creatività e alla loro fantasia. Per fare questo è stato necessario superare la lezione frontale attraverso una lettura drammatizzata del testo volta a favorire l'emergere di suggestioni e interpretazioni personali ed è stato anche un modo per abbandonare la lezione.
Gli alunni hanno svolto le attività con entusiasmo e motivazione. Ciò che è piaciuto di più è stata proprio la possibilità di 'interpretare' il testo, di farlo diventare qualcosa di attinente alla propria esperienza diretta e personale. È piaciuto quindi il partecipare delle emozioni delle due ragazzine – emozioni, modalità di reazioni e riflessioni percepite come vicine e simili alle proprie.
Dal punto di vista didattico credo che gli obiettivi siano stati centrati: gli alunni hanno imparato espressioni e termini e li hanno riutilizzati in dialoghi e elaborazioni scritte; si sono impossessati di fatti storici, culturali e sociali che appartengono alla loro storia personale e li hanno legati ad altri apparentemente molto più distanti in senso diacronico, e hanno imparato a leggere e decodificare un testo.
Dal mio punto di vista, però, il risultato forse più significativo è che questi ragazzi, uno dopo l'altro, sono venuti a chiedere libri nuovi da leggere dicendo spesso: "Premetto che a me non piace leggere, però questo mi ha proprio interessato".
E credo che il senso effettivamente sia tutto qui. La letteratura giovanile può educare alla lettura, insegnare ad amarla. E non si apprezzerà mai la letteratura alta, quella di Flaubert, per intenderci, o di Camus o della Yourcenar, se prima non si diventa lettori e non si impara che i libri sono buoni compagni di vita.

MARISA FERRETTI • ANNA GALLIANO

Entre hier et demain

Volume unico, pp. 256
L. 19.900 € 10,28
Codice 88-494-8136-5

NOVITÀ



- Lo strumento integrativo a complemento di ogni manuale o corso
- Per studenti di 15-16 anni, non principianti
- 20 dossiers strutturati per condurre gradualmente lo studente dalla comprensione della lingua parlata all'analisi del linguaggio giornalistico e dello stile letterario e, infine, a un'autonomia di produzione orale e scritta.

VALMARTINA

Un'esperienza per prevenire la dispersione

Il contributo che segue, scritto a più mani e in due lingue, è l'esito di un lavoro di collaborazione tra una psicologa e un'insegnante.
In una terza classe di un Istituto Professionale, caratterizzata da problemi relazionali e dal rifiuto per la scuola, il lavoro integrato tra la docente di lingua francese e la psicologa ha permesso di far riacquistare agli alunni la fiducia negli insegnanti e migliorare le relazioni con gli adulti. Questo importante risultato è stato raggiunto anche grazie all'elaborazione di un contratto tra la docente, gli alunni e il dirigente scolastico, firmato e rispettato dalle tre parti.

L'Istituto Professionale "G. Migliara" di Alessandria opera nel settore dei Servizi Commerciali e ha il compito di fornire agli alunni, insieme alla formazione umana e culturale, gli strumenti per l'inserimento a breve termine nel mondo del lavoro.
L'Istituto ha attivato dallo scorso anno scolastico, mediante l'introduzione di un supporto psico-pedagogico, una serie di azioni finalizzate a prevenire la dispersione, promuovere l'orientamento e favorire i processi futuri di inserimento nel mondo del lavoro. Tali azioni hanno permesso di fare emergere negli alunni potenzialità ed energie che hanno consentito loro di sfruttare l'aiuto ricevuto trasformandolo in risorsa.
Le relazioni di Ester Ferrando, psicologa, in italiano e di Anna Maria Crimi, docente di lingua francese, in francese, riferite all'attività in una terza classe, dimostrano che un'attività integrata può permettere di raggiungere dei buoni risultati.

Gabriella Genovese
(Dirigente Scolastico)

Asterix o della contrattualità

Ester Ferrando

Gallia divisa est in partes tres. Cesare inizia così la descrizione di una nuova terra tutta da conquistare, ma di cui cerca di conoscere anche usi e costumi. Come Giulio Cesare, mi sono trovata di fronte ad una 'nazione nuova' – gli alunni dell'Istituto "G. Migliara" – tutta da scoprire. In essa erano presenti tre tipologie di studenti: i bravi bambini, i finti bravi bambini e i 'disperati' – consapevoli e non. Si trattava di tre tipi di studenti che necessitavano tre tipi diversi di intervento. L'obiettivo comune era, da un lato, quello di offrire risposte qualificate per la progettazione di percorsi formativi specifici e la riflessione sull'efficacia della comunicazione fra allievo-famiglia e scuola, dall'altro quello di offrire un momento di sostegno individualizzato e di gruppo agli studenti per l'organizzazione di un progetto futuro di vita e lavoro. La difficoltà maggiore nella conduzione dell'intervento è stata la mediazione con l'istituzione scuola e il comprendere segnali vari da parte degli alunni (ad esempio un'aggressività confusa).
Dopo i primi incontri, l'obiettivo manifesto definito con gli studenti è stato quello di creare uno spazio 'nostro' senza la presenza di insegnanti e 'protetto dalla privacy'.
Si è cercato di utilizzare gli incontri con i vari gruppi classe per dare ai singoli alunni sistematici rinforzi sul piano affettivo: attraverso il recupero dei minimi possibili di autostima, si è cercato di contenere manifeste situazioni di disagio legate a vissuti individuali e di gruppo.
Per offrire al lettore l'opportunità di comprendere meglio alcune dinamiche particolarmente significative dell'intervento, verrà presentata qui di seguito la storia di una classe terza, anch'essa suddivisa in "*partes tres*".

La classe e i suoi problemi

La classe si presenta unita anche se dagli insegnanti mi viene descritta come molto problematica – quasi una 'non classe', fatta di gruppi staccati, poco in relazione fra loro, soggiogati da un gruppetto di ragazze che giocano una *leadership* negativa. Unico punto di riferimento positivo è, a detta degli insegnanti, la solidarietà che ciascuna allieva riesce a proporre, in modo schivo e forse un po' nascosto, nei confronti di Piero[1], il giovane portatore di handicap inserito in classe.
L'inizio del nostro rapporto è sottolineato da curiosità e sfiducia. Io sono un animale raro, da guardare con curiosità, ma del quale non sanno che fare – un nuovo trabocchetto messo sulla loro strada dalla scuola che, di fatto, "vuole coprire così i suoi vuoti". Cominciamo a lavorare insieme ed io propongo loro di giocare a carte scoperte chiedendo di scrivere su un foglio, rigorosamente anonimo, dieci situazioni di relazione interpersonale di grosso disagio da cui fuggire, e dieci situazioni di grande felicità con genitori o amici o con persone comunque unite a loro da un rapporto significativo. Quasi nessuno riesce a scriverle. Viene a galla una rabbia antica e sommersa, il disagio latente prende corpo e vita, diventa una sequela di accuse contro la scuola che non dà nulla e che abbandona. Di fatto la scuola viene vista come una mamma, la mamma cattiva che abbandona e non nutre, e che intossica con nozioni vecchie che non valgono più, ragione per la quale non ha senso restare. Non c'è clima rivendicativo, bensì solo depressione, sofferenza e incapacità di vedere gli sforzi di alcuni insegnanti e del Dirigente per capire le incapacità e gli insuccessi degli alunni, diagnosticati, è vero, dallo psicologo ma nel loro vissuto apparentemente senza cura.

La svolta

Io continuo ad essere in classe con cadenza quindicinale: parlo e ascolto. Sbloccano il rapporto due avvenimenti: un problema e il consiglio di classe.
Il problema è quello di Sara, una ragazza del gruppo leader, in conflitto con il padre: per la seconda volta il tema viene portato in classe, questa volta non di sfuggita ma in tutta la sua complessità. È da sottolineare il fatto che la ragazza lo riproponga dopo tanto tempo (siamo ormai a due mesi dall'inizio dei nostri incontri); la ragione è probabilmente che oggi è in grado di descriverlo meglio sentendo di poter contare sulla comprensione di tutta la classe: si può fidare. Alcune compagne ricordano la prima volta che ne ha parlato, altre degli altri gruppi associano situazioni. Il meccanismo della memoria sottolinea l'ascolto, anch'io sono in classe e ricordo. Fino a quel momento nessuna di loro aveva percepito uno spazio nella mente degli adulti.
Il consiglio di classe convocato per definire le prove strutturate opera il secondo cambiamento. Le alunne sono curiose della mia partecipazione e del mio giudizio. Rispondo che sono invitata in funzione di ascoltatrice, ma che potrò parlare solo se loro libereranno la mia voce e definiranno con me cosa vogliono che dica. Sono interrogative, ricordo il patto stretto all'inizio: il nostro è uno spazio 'libero', ciascuno di noi ha l'obbligo di rispettare il silenzio all'esterno degli incontri, la *privacy* deve essere garantita ed io sono stata ai patti. Alcune cose importanti avvenute tra noi possono far riconoscere la differenza fra adulto che bara e adulto di parola: viene riconosciuta la possibilità di un contratto.
Sara, rappresentante di classe, chiede per tutte 'lo sconto' sul prezzo. Ma avere lo sconto significa comprare e pagare una parte, se non tutto. L'istituzione scuola non deve solo dare, può chiedere in cambio un impegno possibile, può accogliere richieste. La situazione esce dalla dimensione tossica, persecutoria, confusa per avviarsi verso una contrattualità più adulta.
A conclusione del consiglio di classe alcuni insegnanti, a fronte dello sforzo di crescita vista nel gruppo, decidono di accogliere 'la richiesta di sconto', e vengono elaborate due proposte: un incontro con un esperto inglese, che affronterà con loro temi con-

[1] Tutti i nomi, per ovvie ragioni di tutela della *privacy*, sono fittizi.

cordati fra allieve ed insegnante da portare all'esame di qualifica, e un percorso di Lingua di specialità francese con l'aiuto di un testo a fumetti con Asterix il gallico come protagonista. Quest'ultimo progetto sarà trasformato in contratto educativo formativo, scritto e controfirmato dai rappresentanti di classe e dalla docente. E Sara dà ancora voce al gruppo: "... ed ora ci tocca studiare!"
Il passaggio verso l'adolescenza cosciente dell''avere' ma anche del 'dare' è iniziato, anche se con fatica. La classe 'non classe' è diventata un gruppo che contiene molte identità diverse ma riconosciute, che può intravedere nuove possibilità. Durante gli incontri, confrontandosi con immagini realistiche, gli alunni hanno potuto rielaborare il passato, il che comporta anche la perdita di sicurezza o il riemergere di vuoti, lutti o rabbie con cui fare i conti: fondamentalmente, però, hanno iniziato ad immaginare un futuro dove gli adulti si fermano ad ascoltare.

La bande dessinee peut-elle amadouer des élèves?

Anna Maria Crimi

Je ne savais plus quoi faire, inventer avec mes élèves de troisième B d'un I.P.S.C.. Ils étaient en situation d'échec face à l'école et à l'enseignement. Ils refusaient d'écouter, de lire et surtout de travailler chez eux.
Au deuxième quadrimestre, je décidais de suivre les conseils de la psychologue et je leur proposais de continuer à travailler le français commercial à l'aide d'une B.D., *Obélix et Compagnie*. Ceci à la suite aussi d'une formation en B.D. organisée par le Centre Culturel français de Torino.
Ils ont marchandé mais j'ai fini par avoir le dernier mot et leur proposer un contrat qu'ils ont dû signer avant de commencer le travail. Dans ce contrat il y avait des contraintes: les élèves doivent travailler en classe et chez eux, ils doivent faire les devoirs que je leur donne, à la fin du travail d'exploitation passer un contrôle écrit et oral.
Les aventures d'Astérix le Gaulois relatent de façon humoristique les aventures des habitants d'un petit village gaulois sous l'occupation romaine, qui résistent à Jules César grâce notamment à la potion magique préparée par leur druide et qui leur donne une force surhumaine.
Dans la B.D. *Obélix et Compagnie*, les auteurs racontent qu'encore une fois César essaye d'affaiblir les Gaulois car ceux-ci continuent à poser des problèmes aux légionnaires. À Rome, Caius Saugrenus, le jeune conseiller de César, propose de les affaiblir grâce à l'argent.
Une fois arrivé en Gaule, Saugrenus achète tous les menhirs d'Obélix et celui-ci pour pouvoir répondre à la demande, est conduit à créer une véritable PME qui lui rapporte beaucoup de sesterces. Obélix devient l'homme le plus puissant du village mais il ne peut plus consacrer son temps libre à ses amis. Sa richesse crée de vives tensions avec les autres habitants du village. Ces derniers, sur les conseils de Panoramix, se mettent alors à leur tour à faire des menhirs et concurrencent Obélix. Saugrenus avait raison: les Gaulois sont effectivement occupés à autre chose qu'à faire la guerre aux Romains, mais César a des problèmes pour trouver l'argent et acheter les menhirs gaulois. Malgré toutes les ressources publicitaires de Saugrenus, l'économie romaine risque de s'effondrer.
Les élèves donc, devaient apprendre la langue spécifique du monde des affaires en suivant la stratégie de Caius Saugrenus. Une séance a été dédiée à l'étude d'un petit dictionnaire de la B.D. afin de permettre aux élèves de l'étudier sans problèmes. On commence par décortiquer la personnalité des héros de l'album et les jeux de mots liés à leurs noms. S'inspirant du nom de *Vercingétorix*, le célèbre chef gaulois vaincu par César, Goscinny et Uderzo ont décidé de faire terminer tous les noms des gaulois par le suffixe *-ix*: Abraracourcix (à bras raccourcis) est le chef de la tribu; Agecanonix (âge canonique) est un vétéran de Gergovie (cé-

lèbre bataille gagnée par les Gaulois) de quatre-vingt treize ans; Assurancetourix (assurance tous risques) est le barde; Astérix (astérisque), créé le 29 octobre 1959, est le héros de ces aventures avec Obélix; Idéfix (idée fixe), chien d'Obélix, est aussi le seul chien écologique qui hurle de désespoir quand on abat un arbre; Obélix (obélisque) est l'inséparable ami d'Astérix, livreur de menhir et grand amateur de sangliers. Et encore, Absolumentexclus (absolument exclus), Caius Saugrenus (saugrenu), Biscornus (biscornu), Doicrochus (doigt crochu), Harenbaltix (hareng de la Baltique).
Les élèves ont crée des fiches sur les personnages les plus importants et avec eux on est revenu en arrière dans l'histoire de la France et hop... on a commencé l'aventure à l'intérieur du monde de la B.D.
La plupart du temps, je passe les séances à décrypter les bulles, à montrer aux élèves les citations, les allusions culturelles les caricatures. Exemple:

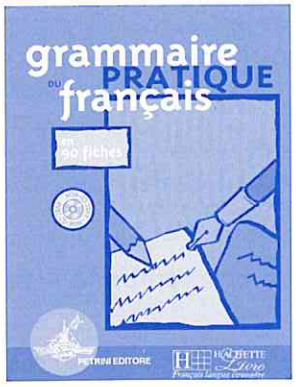
N'écoute pas ce néarque, César!: allusion aux "énarques" anciens élèves de l'ENA.

Veni, vidi, vici: *je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu* (Suétone, *Caesar*, 37) *Je ne veux pas en venir; je te l'ai déjà dit: je suis venu et j'ai vaincu* (Saugrenus).

Chez Uniprix: Monoprix.

Je ne me relèverai que quand la relève sera là!: jeu de mots entre "se relever" et la "relève" = nouvelle troupe remplaçant l'ancienne.

Goscinny et Uderzo se sont amusés à caricaturer dans Astérix un certain nombre de personnages réels ou imaginaires: Saugrenus ressemble à Jacques Chirac, deux légionnaires à Laurel et Hardy.
Evidemment les élèves ont rencontré plusieurs difficultés car ils n'ont jamais entendu parler de l'E.N.A. et ils ne connaissent pas le latin. Mais au bout d'un mois ils commencent à répondre à mes questions et ils comprennent que veut dire "stratégie PME".
Et quand nous avons terminé l'exploitation en classe de la B.D., la langue française, celle dont ils devront se servir pour travailler, n'est plus inaccessible, même s'ils ont encore des difficultés. Tout le monde a, enfin, appris à travailler en classe et à la maison: le résumé, la production d'un dialogue, d'une lettre, jeux de rôles etc.



Volume unico + **CD-Rom**, pp. 320
L. 33.500 € 17.30
Codice 88-494-0714-9

Corrigés pp. 32
L. 4000 € 2.07
Codice 88-494-0714-7

grammaire pratique du français
en 90 fiches
edizione italiana a cura di Carla Gislon

Grammatica del francese in pratiche schede con esercizi

per imparare la lingua
- in modo semplice e graduale
- in modo attivo
- in contesti comunicativi

con CD-ROM autocorrettivo

PETRINI EDITORE

HACHETTE Livre
Français langue étrangère

Avant de passer le contrôle écrit et oral je leur propose de surfer sur le net pour visiter le site du Parc d'Astérix: www.parcasterix.fr. Evidemment ils auraient apprécié la visite réelle du parc mais il s'agit quand même d'une visite, même si elle est virtuelle. Nous avons visité aussi le site officiel d'Astèrix: www.asterix.tm.fr. Les deux visites m'ont permis, aussi, d'évaluer la compréhension écrite et orale.

Contrôle écrit: les élèves doivent passer au début du mois de juin une "prova strutturata" en vue de "l'esame di qualifica" et pour les entraîner j'en crée une qui a comme texte d'appui toute la Bande dessinée (Annexe 1: extrait de la "prova strutturata").

À l'oral:

■ *l'histoire à construire*. J'ai photocopié des pages et j'ai coupé les cases où j'avais effacé toutes les paroles. J'ai distribué deux cases à chaque élève et chacun à tour de rôle a dû les décrire. Ensuite j'ai partagé la classe en trois groupes et chaque groupe grâce aux vignettes a dû reconstruire l'histoire. Le résultat a été amusant car les élèves ont su créer des histoires tout à fait différentes de celle de l'album.

■ *jeux de rôles*. Avant le jeu de rôles: j'ai construit des fiches où j'ai donné aussi des renseignements, sur la situation, pour sensibiliser mes élèves. Je les ai prévenus de mes objectifs et après avoir lu et expliqué rapidement ces fiches ils ont dû répéter et s'approprier du contenu linguistique. Pendant le jeu de rôles: par groupe de deux, les élèves ont joué et certains ont même modifié la fiche.

En conclusion, peut-être par prétention, j'ose croire que ceux qui ont changé d'avis, et qui ne s'étaient pas inscrit en quatrième, l'ont fait grâce à ces cours plus attrayants et surtout parce qu'ils ont retrouvé confiance dans l'enseignement et l'école. Pour mes élèves je n'étais plus un professeur qui était là pour sanctionner ou pour simplement faire cours, mais j'étais devenue un médiateur culturel.

Annexe 1
Texte de réference la Bande dessinée *Obélix et Compagnie*

Complétez ce texte tiré de l'album à l'aide des recharges

La ....., pour le ..... est, à l'heure actuelle pratiquement nulle. Nous ..... donc user de créativité pour provoquer un ..... dynamique chez le ..... potentiel. Pour cela étudions les ..... qui nous permettront de cerner notre cible. Les ..... achètent A: ce qui est .....; B: ce qui est .....; C: ce qui est ..... D: ce qui rend ..... les voisins.
Une ..... découlant d'une stratégie de positionnement devrait nous ..... de toucher rapidement une masse de ..... Susceptible d'absorber rapidement nos stoks.
Moi y en a croire que toi y en a pouvoir vendre beaucoup ..... facile.

éléments, demande, utile, jaloux, menhir, clientèle, consommateur, devons, confortable, besoin, amusant, permettre, menhirs, gens, campagne

Traduisez les mots en italien dans ces slogans.

Avez-vous *provato* le menhir egyptien? .....
Moins cher plus *conveniente* le menhir romano *formato gigante*. .....
À tout *acquirente* d'un menhir gaulois deux *schiavi* porteurs en *omaggio* .....
Menhir national moins cher que le menhir *importato*. *Comprate* romain. .....
Si vous voulez un bel avenir *comprate* un menhir. .....

Trouvez les synonymes de ces mots:

Joyeux..... Copain.....
Transformer..... Cesser.....
Rigoler.....

Il testo completo delle esercitazioni può essere richiesto ad Anna Maria Crimi: anncrimi@libero.it

Production écrite selon modèle

Nel settembre 1999 a Torino, come in altre sedi Universitarie, è stata istituita la S.I.S. (Scuola Interateneo di specializzazione per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria) che si occupa della formazione iniziale dei futuri insegnanti.
Nell'ambito dei corsi e dei laboratori della S.I.S. ho condotto un ciclo di esercitazioni per l'indirizzo lingue straniere – francese.
Il progetto, da me presentato al Coordinatore di Indirizzo, prevedeva anche delle lezioni nell'aula multimediale.
Dopo aver fornito i savoir, i savoir faire per l'utilizzo in classe di internet e una lista di indirizzi di siti da visitare, ho invitato gli specializzandi a sceglierne uno che sarebbe stato oggetto della loro fiche pédagogique. Le colleghe specializzande Laura Ghiosso e Laurence Lévêque hanno scelto il sito http://www.hrnet.fr/~mbrun/story.html e ne hanno immaginato l'exploitation in classe. La séquence didactique relativa viene presentata qui di seguito con l'intento di offrire ai lettori, colleghi di lingua francese, qualche spunto per una eventuale "formazione continua".

Anna Maria Crimi

Laura Ghiosso e Laurence Lévêque

L'activité que nous proposons est conçue comme un exercice complémentaire par rapport au programme de l'année. Elle vise à stimuler la créativité des élèves et à améliorer leur production écrite en misant sur leur curiosité. Dans le but de créer un climat de détente, nous avons pensé exclure de notre séquence le moment de l'évaluation sommative. Nous envisageons en effet d'entraîner les élèves par le côté ludique afin que la création d'un texte – un exercice dont la validité ne fait pas de doute – puisse contribuer à leur faire découvrir le plaisir d'écrire. Pour mieux les accrocher, nous avons choisi de profiter du support Internet qui, étant proche de leur expérience, devrait les motiver davantage.
Le point de départ de notre travail est un programme que l'on peut télécharger gratuitement du site Internet: http://www.hrnet.fr/~mbrun/story.html.
Il s'agit d'un programme qui aide à la production écrite d'un récit à partir d'une séquence d'images. À chaque image correspond une consigne qui marque une étape de l'histoire. L'élève peut, s'il le souhaite, bénéficier d'aides supplémentaires: il s'agit de fiches qui soit proposent de différentes options de développement (parmi lesquelles il suffit de choisir), soit donnent des indications précises et détaillées; dans d'autres cas les fiches présentent des modèles de phrases dont on peut s'inspirer ou bien des passages de transition qu'on est invité à compléter par des descriptions. Ces instruments, qui ont le but de faciliter l'accès à la production écrite, se révèlent particulièrement utiles dans les classes où il y aurait des élèves en difficulté (handicapés), leur permettant d'aboutir à la composition d'un récit.
Ce programme prévoit aussi un petit soutien au niveau du vocabulaire: en cliquant sur la fenêtre "lexique", on peut consulter une liste de mots, groupés par champs sémantiques et fonctionnels à la rédaction du récit.

Public:
élèves de 2e année d'un Institut technique (au moins 4 heures de français par semaine); on suppose qu'ils ont déjà étudié le français au collège: il s'agit donc de faux débutants.

Pré-requis:
- Les élèves ont déjà abordé la description de personnes (aspect physique, vestimentaire, moral) et d'objets (expression des dimensions et des distances).
- Les élèves doivent connaître tous les temps verbaux du mode indicatif.
- Les élèves sont à même de rédiger de petits récits en langue étrangère sur un sujet donné (p. ex.: se présenter, raconter sa journée...).

Objectifs:

■ Création d'un récit cohérent à partir d'éléments donnés et suivant un parcours suggéré par une suite de consignes.

■ Sensibilisation à la structure du récit à travers la mise en relief des différentes étapes qui le sous-tendent.

■ Révision des expressions de temps (succession des événements, situation dans le temps) et des mots de liaison indiquant la cause, la conséquence et l'opposition.

Méthode:

■ 1ère séance: Travail à l'ordinateur par groupes de trois personnes (on imagine une classe d'une vingtaine d'élèves). Explication et consignes du professeur.

■ 2ème/3ème séances: Travail par groupes à l'ordinateur.

■ 4ème séance: Cours magistral avec la participation des élèves: mise en commun des résultats et réflexion collective.

■ 5ème séance: a) Travail individuel et correction collective. b) Cours magistral avec la participation des élèves.

■ 6ème séance: Cours magistral avec la participation des élèves.

■ 7ème séance: a) Correction collective. b) Travail par groupes.

■ 8ème séance: Travail par groupes.

■ 9ème séance: Correction collective et réflexion.

Première séance (1h)

■ Laboratoire multimédia: la classe se partage en groupes de trois élèves; chaque groupe travaille sur un ordinateur. Le professeur donne aux élèves l'adresse du site et leur demande de chercher le programme "Story write": avant de l'utiliser, les élèves doivent le télécharger.

■ Explication du travail à faire: création d'un récit à partir de dix images représentant le héros de l'histoire et les personnages, les animaux et les objets auxquels il sera confronté.

■ Première démarche: le tirage des cartes sur lesquelles figurent ces images. Le programme prévoit deux options: le tirage contrôlé (fonctionnel aux aides offertes par le programme) et le tirage au hasard; le professeur demande aux élèves de choisir la deuxième option qui rend le travail plus intéressant par la variété des images proposées.

■ Deuxième démarche: face aux dix images qui apparaissent à l'écran, les élèves sont invités à les observer attentivement. Le professeur précise que la première carte correspond au héros (ou à l'héroïne) de l'histoire. Les élèves ont dix minutes pour commencer à imaginer un récit en prenant appui sur les images: au bout des dix minutes chaque groupe devra taper dans les encadrés correspondants le nom choisi pour le héros et le titre envisagé et communiquer ces données au professeur.

■ Troisième démarche: le professeur explique aux élèves que pour chaque image ils devront rédiger un passage qui représente une étape de l'histoire. À chaque fois ils trouveront en haut de l'écran une écriture jaune qui leur sert de guide: ils sont invités à suivre ces consignes sans les copier pour autant. Ils écriront donc un passage qui, s'inspirant des suggestions proposées, résulte lisible et suivi. Il peut arriver qu'un des morceaux rédigés ne s'adapte pas à la consigne successive: dans ce cas ils doivent l'arranger d'une façon convenable. Quant aux aides, signalés par une petite ampoule à côté de l'écriture jaune, le professeur invite les élèves à ne pas les consulter; il souhaite en effet qu'ils s'efforcent de produire des passages avec leurs propres moyens.

■ Dans les dix minutes qui restent les élèves commencent à travailler. Le professeur les prévient que, à la fin de la séance, ils devront sauvegarder leur début d'histoire en cliquant sur l'icône représentant une valise.

Deuxième/troisième séances (1h chacune)

Les groupes d'élèves continuent de rédiger leurs récits. S'ils ont besoin de quelques renseignements, ils peuvent s'adresser au professeur. À la fin de la troisième séance les élèves doivent avoir terminé leur travail et ils sont invités à l'imprimer.

Quatrième séance (2h)

Chaque groupe, à tour de rôle, propose son récit à la classe. On rappelle le titre de l'histoire et on procède ensuite à la lecture à haute voix. Tout d'abord, le professeur choisit de s'occuper uniquement du contenu: il commence par vérifier que le développement du récit soit cohérent avec

le titre choisi par les élèves. À ce propos, il demande l'avis de la classe, afin que tout le monde soit impliqué et qu'éventuellement une discussion s'engage. Dans cette première phase, le professeur se limite à corriger les fautes qui pourraient faire obstacle à la compréhension de l'histoire.
Quand les six ou sept récits ont été lus, le professeur invite les élèves à réfléchir sur la structure des récits qu'ils ont créés; il les guide par des questions selon le modèle suivant:

Qu'est-ce que vos récits ont en commun? Trouvez des analogies. (Dans tous les récits il y a un héros une héroïne).

Peut-être les élèves vont-ils avoir des difficultés à aller au-delà de cette première remarque. La question étant très générale, le professeur restreint le domaine de son investigation:

Comment se terminent vos récits? (Bien, par une fête, le héros triomphe, il trouve ce qu'il cherchait, ...).
S'il trouve quelque chose, ça veut dire qu'il lui manquait quelque chose.... Est-ce que tous les héros qu'on a vus cherchaient quelque chose? (Oui, un flacon, un cheval, une copine, ...).

Voilà un autre élément commun qui s'ajoute à celui que vous avez indiqué au début, c'est à dire le héros/héroïne. On va noter ces éléments au tableau. Vous pouvez m'aider, qu'est-ce qu'on va écrire?

Pierrot	cherche	un flacon
Jasmine	cherche	un cheval
Lucien	cherche	une copine
...	...	

Est-ce que quelqu'un donne des informations au héros? (Oui, une fée, le génie de la lampe, un magicien, ...).
Et ensuite, qu'est-ce qui se passe? Est-ce que le héros trouve facilement l'objet de sa recherche? (Non, il rencontre un obstacle).
Par exemple? (Un terrible orage, une pente raide, un serpent, ...)
Il est battu, alors? (Non, il rencontre quelqu'un qui l'aide, un allié, une fée, une cigogne).

Peut-être que, après un certain nombre d'exemples, quelques-uns des élèves vont comprendre que les éléments que l'on est en train de repérer correspondent aux étapes marquées par les consignes du programme *Story write*. Le professeur peut s'appuyer sur cette remarque pour mettre en évidence le fait que, au-delà des variations de contenu, les récits qu'ils ont créés suivent le même parcours.
Au fur et à mesure que les élèves donnent leurs réponses, le professeur les transcrit au tableau. Une fois le schéma complété, toutes les étapes y figureront en ordre. Le professeur demande aux élèves de trouver une étiquette qui indique d'une manière synthétique le contenu de chaque étape. Il accepte toutes les suggestions des élèves, et il intervient afin de les ramener au schéma suivant:

1. héros	2. quête
3. informateur	4. obstacle
5. allié	6. premier résultat (lieu)
7. ennemi	8. défaite
9. victoire	10. triomphe provisoire

Le professeur souligne que ce schéma représente la *structure de récit*: à partir de cette structure figée on peut créer n'importe quelle histoire, en introduisant des variations de contenu. Celles que les élèves ont produites représentent déjà un exemple de variations construites à partir d'un modèle (structure) commun.
Devoir à faire à la maison: Les élèves doivent relire leurs notes et étudier le schéma du récit.

Cinquième séance (1h)

Travail individuel: chaque élève est invité à relire le texte produit par son groupe dans le but de le partager en séquences, chacune desquelles doit correspondre à une des étapes repérées. L'élève doit écrire à côté de chaque séquence l'étiquette qui indique l'étape en question (*héros, quête*, ...). Le professeur corrige oralement deux ou trois copies pour s'assurer que les élèves sont à même d'en reconnaître la structure.
En s'appuyant sur les exemples qu'on vient de lire en classe, le professeur demande aux élèves de considérer la façon dont les différents paragraphes se succèdent: dans certains cas il y aura une simple juxtaposi-

tion, dans d'autres les élèves auront peut-être introduit des connecteurs temporels (*quand, après, ensuite*). Le professeur souligne l'importance de bien agencer les paragraphes entre eux, afin d'obtenir un récit suivi et coulant. Les élèves sont amenés à réviser les expressions qui expriment la situation dans le temps et la succession des événements. Parmi les nombreux adverbes, locutions et conjonctions de temps, le professeur se limite à choisir les plus simples, en proposant notamment les formes dont l'emploi est plus fréquent dans la composition d'un récit. Nous proposons le schéma suivant:

- Pour exprimer la **succession** des événements:
d'abord... ensuite/après... enfin/à la fin...
- Pour exprimer la **postériorité**:
Un jour/deux mois/trois heures *après*
Le jour/le mois *suivant*
La semaine /l'année *suivante*
- D'autres adverbes et locutions de temps utiles:
Tout à coup *En même temps*
Tout de suite/aussitôt
- Conjonctions:
Quand ... *Après que ...* *Pendant que...*

Le professeur accompagne chaque expression de plusieurs exemples, tirés du contexte des histoires, afin de montrer le fonctionnement de ces formes dans le discours.
Devoir à faire à la maison: Révision des expressions de temps. Les élèves doivent relire le récit qu'ils ont créé et repérer les endroits où l'introduction d'une de ces expressions serait convenable et pourrait contribuer à la cohésion du texte.

Sixième séance (1h)

Correction collective des devoirs (on considère quelques exemples dont on fait le commentaire).
Selon une démarche analogue à celle qu'il a suivie pour les expressions de temps, le professeur propose une révision des mots de liaison qui peuvent être utiles dans la composition de n'importe quel récit. Il choisit quelques formes parmi celles qui expriment la cause, la conséquence et l'opposition:

- Expression de la **cause**:
Car *En effet*
- Expression de la **conséquence**:
Donc *Alors* *Par conséquent*
- Expression de l'**opposition**:
Mais *Toutefois/Pourtant* *Par contre/Au contraire*

Le professeur demande aux élèves de proposer des exemples d'emploi de ces mots de liaison à partir de phrases tirées de leurs histoires. À la fin de la séance, il ramasse les copies pour procéder à une correction fouillée des histoires.

Septième séance (2h)

Correction collective au tableau des fautes les plus fréquentes. Les élèves peuvent poser des questions concernant leurs propres copies.
Travail par groupes (de trois élèves): Les élèves sont invités à créer un récit d'après la structure qu'ils ont identifiée au cours des leçons précédentes. La première phase de ce travail sera la mise au point d'un schéma où devront figurer les étiquettes relatives aux étapes de l'histoire et une phrase qui indique d'une façon synthétique le contenu correspondant. La séance se termine par la correction collective des schémas produits par les groupes. Le professeur tiendra compte du respect de la succession des étapes de l'histoire et de l'identification des éléments distinctifs de chacune d'elles.

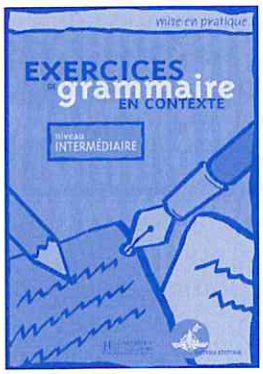
Huitième séance (1h)

Les élèves procèdent à la rédaction du récit à partir de leur schéma. Pour ce faire ils sont invités à se servir des expressions de temps et des mots de liaison qu'ils viennent de réviser en classe. Le professeur leur explique également les critères selon lesquels leurs compositions seront corrigées. Nous les énumérons ci-dessous de manière synthétique:
– Progression cohérente de l'histoire;
– Respect des éléments constitutifs de chaque étape et du rôle des personnages;
– Enchaînement des étapes: emploi de connecteurs temporels;
– Aspect formel du texte:
1) structure globale: emploi de mots de liaison;

2) respect des règles de grammaire;
3) respect des règles d'orthographe.
À la fin de la séance le professeur ramasse les copies pour les corriger. Il rappelle que les récits ne seront pas notés. La correction a le but de guider les élèves dans une amélioration de leur production écrite, ainsi que nous l'avons annoncé dans l'introduction de notre séquence.

Neuvième séance (1h)
Le professeur rend les copies corrigées et demande à un membre de chaque groupe de lire son texte à haute voix.
Réflexion collective sur la structure et le contenu des récits et sur les aspects formels qui ont fait l'objet des dernières leçons.

Niveau débutant, pp. 144
L. 14.900 € 7.70
Livre de l'élève 88-494-0653-5
Corrigés 88-494-0653-3



Niveau intermédiaire, pp. 144
L. 15.900 € 8.21
Livre de l'élève 88-494-0654-1
Corrigés 88-494-0655-X

Collection
mise en pratique
una nuova collezione di eserciziari per progredire rapidamente in francese

Exercices de grammaire en contexte

- Testi immediatamente comprensibili a dei veri principianti
- Esercizi di grammatica in un contesto comunicativo
- Utilizzabili per la preparazione al DELF 1er degré

con test-bilan e schede di valutazione

I corrigés

- Le soluzioni degli esercizi sono in un fascicolo a parte
- Le soluzioni delle schede di valutazione sono incluse nel libro.

PETRINI EDITORE

La lingua inglese tra globalizzazione e plurilinguismo

Maresa Sanniti di Baja

Il crescente diffondersi dell'inglese in campo mondiale, che coinvolge più culture, strati sociali differenziati ed aree del mondo geograficamente distanti, porta sempre più in primo piano il ruolo svolto da questa lingua in molti settori della vita odierna. Alcune motivazioni, come l'intento di raggiungere mercati specifici, quali quello ibero-americano, e l'interesse verso il fiorire dell'economia asiatica,[1] spingono in direzione di altre lingue: tuttavia l'inglese rappresenta al momento la lingua internazionale più diffusa.

La sua costante espansione ad entrambi i livelli, diastratico e diatopico, ne fa il centro di una serie di fenomeni di particolare interesse, spesso di tipo interdisciplinare, da parte delle scienze del linguaggio. Molte delle situazioni linguistiche che si impongono all'attenzione, infatti, non trovano spazi adeguati all'interno di categorie e di etichette storicamente consolidate, che vengono così rivisitate e riproposte in termini più attuali.

Il concetto di *lingua seconda*, ad esempio, non sembra più sufficiente a render conto della varietà di nuovi contesti in cui la lingua inglese è utilizzata, spesso in maniera consistente, da parte di parlanti non nativi. In alcuni paesi, come in India, lo studio dell'inglese come seconda lingua è diventata parte di un iter fisso, non più frutto di una scelta, si è inserito nel tessuto culturale e ha dato adito a variabili regionali stabilizzate. La presenza dell'inglese è diventata così massiva da far sì che vi siano più parlanti di inglese in India che in Gran Bretagna: all'*Indian English*, viene oggi attribuito formalmente uno status non inferiore a quello di altri modelli linguistici, ufficialmente riconosciuti, come quello dell'inglese americano. Lo stesso status hanno raggiunto altre varietà regionali, ormai profondamente radicate nei tessuti culturali di paesi che, per motivazioni storiche, economiche o politiche, si sono trovati ad utilizzare la lingua inglese. Si parla così di *Canadian English*, di *Australian English*, di *Caribbean English* e di molte altre varietà, man mano emergenti.[2] Le situazioni linguistiche di questi paesi in cui l'inglese ha attecchito, e che ne testimoniano di fatto la presenza funzionale e stabilizzata sul piano linguistico e su quello sociale, sembrano essere meglio rappresentate sotto la voce di *New Englishes*, voce entrata man mano nell'uso corrente dagli anni sessanta. A questo periodo risale l'esigenza di attribuire un nome ad un fenomeno la cui prima manifestazione era stata il riconoscimento dell'*American English*, e che si prospettava già in rapida crescita.

La nozione di *New Englishes* a sua volta apre ulteriori orizzonti alle nozioni di *lingua standard* e di *native speakers*. Non è possibile pensare ad un unico standard linguistico come a modello monolitico e assoluto dell'inglese, specialmente per quanto riguarda gli aspetti orali della lingua, e l'astrazione di questo concetto deve quindi fare i conti con le diverse modalità espressive codificate nell'ambito dei 'nuovi inglesi'. Si sono creati, infatti, più complessi rapporti tra standard e varietà linguistiche, e se si pensa ad uno standard globale dell'inglese, che gli permetta di estendere la sua presenza nel mondo come lingua internazionale, questo non può ignorare gli sviluppi che l'inglese segue al di fuori delle sue aree di origine.

Allo stesso modo è rimesso in discussione il concetto di *native speaker*, il parlante di madrelingua, concetto che ha goduto a

[1] Si fa sempre più pressante la domanda nell'ambito del mondo del lavoro di un rafforzamento di capacità tecniche ma anche trasversali, comprese le capacità linguistiche, le competenze a comunicare e ad usare documentazioni in lingua straniera. L'impressione generale è di trovarsi "di fronte ad una domanda quantitativamente crescente di competenze linguistiche, più che ad una valutazione accurata dei mutamenti in preparazione nell'ambiente del mercato" (Gilli 1995, p. 84). Questo atteggiamento facilita la diffusione dell'inglese a dispetto di altre motivazioni utilitaristiche.

[2] Per una descrizione della presenza dell'inglese nel mondo e dei paesi in cui la lingua inglese ha dato esito alle nuove varietà regionali definite come *New Englishes*, dettagli in termini di cifre si veda ad esempio *The Story of English*, Cap. 9 e Crystal 1998, Cap. 2 e 3.

lungo di indiscusso prestigio come punto di riferimento per linguisti ed insegnanti, pur trattandosi di una vera e propria astrazione "monolinguistica e monoculturale" (Kramsch 1998, p. 80). Un parlante madrelingua dovrebbe essere qualcuno che parla la forma standard della sua lingua e vive a contatto con la cultura standard nazionale, il che non è pensabile in un mondo in cui la lingua e la maggior parte dei suoi parlanti sono a contatto con altre lingue, diverse varietà linguistiche e sono partecipi delle culture di diversi gruppi e sottogruppi sociali. Le società moderne sono così complesse dal punto di vista dell'evoluzione storica, così aperte e varie al loro interno, che è difficile stabilire i confini delle identità linguistiche e culturali che le compongono. Non è quindi sufficiente ricollegare i requisiti della nozione di *native speaker* alle condizioni di nascita, ma soprattutto vanno chiamate in causa le condizioni di crescita e di formazione del parlante. E in questo senso, l'appartenenza ad una lingua perde le sue caratteristiche di concetto monolitico. Diventa compartecipazione ad una serie di modalità di discorso ricollegabili ad un patrimonio linguistico e semiotico comune, ma ricco e ben differenziato al suo interno, che permette ad un parlante di essere riconosciuto dagli altri membri come appartenente alla stessa comunità linguistica.
Anche il concetto di 'lingua straniera' e quello di 'lingua franca', che rimandano direttamente al ruolo attribuito già da diversi decenni all'inglese, hanno attualmente assunto una nuova fisionomia, nell'ambito del fenomeno che è ormai definito 'globalizzazione' e che investe, accanto a settori come quello dell'economia, anche la comunicazione linguistica. Piuttosto che di lingua franca, oggi si parla di 'lingua globale', espressione che meglio rappresenta la possibilità di comunicare al di là dei confini geografici, politici, sociali, e telematici.

Due tendenze a confronto

Attualmente il plurilinguismo rappresenta l'unica politica accettabile per le istituzioni europee[3] e, certamente, anche per quelle al di là dei confini europei. Se fino all'epoca della Società delle Nazioni il francese era stato la prima lingua di comunicazione accanto all'inglese, già nel 1945 con la nascita delle Nazioni Unite ci si era resi conto dell'impossibilità di limitare l'uso ufficiale delle lingue a due soltanto[4]. Con la costituzione della Comunità Europea nel 1965, la necessità di garantire alla lingua di ciascuno stato una pari dignità risultava più che evidente. In realtà, anche se a ciascuna delle lingue degli stati aderenti era attribuita uguale dignità, nella prassi dei lavori della Comunità Europea, alcune lingue, ricalcando uno slogan di Orwell in *Animal Farm*, risultavano di fatto "più uguali di altre". Gli intenti generali della Carta Europea manifestano comunque apertamente il diffondersi di un'ideologia diretta a difendere i valori ed i diritti di ogni nazione.
Sullo sfondo di un panorama sociale che si proietta verso evidenti connotazioni internazionali, rimane attivo un forte interesse verso i valori delle minoranze e degli incontri/scontri tra gruppi linguistici e culturali. Coesistono così attivamente due fenomeni, apparentemente, ma non necessariamente contrastanti, ed è difficile stabilire cosa avverrà nel prossimo futuro, perché non si tratta di fenomeni sulla cui evoluzione possa essere data un'interpretazione univoca.
L'atteggiamento da parte dei parlanti verso i propri sistemi linguistici e culturali e verso quelli delle altre comunità non è infatti associabile solo con le proprie percezioni geografiche e politiche. I fautori di un'etica cosmopolita si battono per un superamento delle barriere imposte dalle differenze tra una lingua e l'altra, i nazionalisti tendono a favorire le lingue nazionali, i gruppi che se ne distaccano spingono in favore delle lingue minoritarie. Con questo tipo di percezioni si intrecciano fattori di natura economica, amministrativa, politica, filosofica, di teoria linguistica o letteraria e fattori culturali in senso lato, le cui alleanze rendono spesso difficile fare bilanci sugli eventi passati e ancor più difficile formulare previsioni concrete su quanto potrebbe avvenire in

[3] All'interno dell'Europa, la conoscenza di base delle lingue minoritarie "comincia ad essere considerata non tanto un elemento indispensabile per la comunicazione d'affari e la conclusione delle transazioni, quanto un prezioso elemento facilitante nei contatti e nelle cooperazioni trasnazionali, una sorta di 'passaporto di disponibilità culturale' negli avvii dei partenariati" (Gilli 1995, p. 84).
[4] Sei lingue venivano introdotte come lingue ufficiali: francese, inglese, russo, cinese, spagnolo e arabo.

futuro. La dinamica interna di questi fattori si risolve col determinare modi e mode di pensiero diffusi e condivisi, ed è alla base delle situazioni che si manifestano sul piano sociale e che offrono materia di indagine a ricercatori impegnati in settori diversi. La complessità di questo intreccio non impedisce che si mettano a fuoco alcuni fattori, per comprenderne il ruolo svolto nel determinare la posizione attuale dell'inglese su un panorama internazionale, oscillante tra due ideologie, globalizzazione e salvaguardia della pluralità linguistica e culturale. I fattori posti qui al centro dell'attenzione sono collegati alla percezione, da parte dei parlanti, delle differenze/somiglianze tra le lingue e tra i rispettivi sistemi culturali. Per discuterli può essere utile far rimando ai criteri generali che permettono di prospettare la comunicazione inter-culturale attraverso l'uso di una lingua universale, e poi alle specificità dei modelli culturali che favoriscono la predominanza della lingua inglese come lingua di comunicazione globale.

Universalità e relativismo linguistico/culturale

Alla base della possibilità di comunicare attraverso l'uso di una lingua globale esiste la convinzione che le lingue naturali condividono alcune caratteristiche. Dal punto di vista della loro struttura superficiale, le lingue del mondo presentano un numero di aspetti simili e un numero di aspetti divergenti. Quali siano le cause di queste somiglianze e di queste differenze è difficile spiegare, ma il tentativo è sempre stato al centro dell'attenzione di filosofi e di analisti del linguaggio, fin dai tempi dei greci, nell'ambito di dibattiti sulle proprietà universali o individuali delle lingue naturali.

Gli approcci razionalisti hanno sempre appoggiato la ricerca e la diffusione di una lingua universale, riprendendo la posizione di Cartesio e dei suoi seguaci e ritenendo che la conoscenza non stia nelle impressioni che derivano dai sensi, ma nella verità della ragione umana[5] che è *una*. L'universalismo ha avuto accesi sostenitori nei lavori dei pensatori e dei linguisti del XVII secolo, in particolare dei grammatici di Port Royal, a loro volta animati dalla convinzione che la lingua sia una rappresentazione del pensiero logico[6] e che sia possibile rintracciare una grammatica unitaria sottostante a tutte le lingue. In sede di speculazioni teoriche sul linguaggio, l'accento posto sulle somiglianze, piuttosto che sulle differenze tra le lingue, si è protratto nel tempo fino agli studi di Chomsky e della sua scuola. Questo atteggiamento non ha dato spazio alla percezione che i parlanti hanno delle differenze linguistiche e culturali esistenti fra la propria e le altre comunità: il rapporto tra universalità linguistica e molteplicità di pensiero è piuttosto ingombrante nell'ambito delle ipotesi razionaliste più radicali.

Gli approcci empirici, invece, basati sulla convinzione che ogni conoscenza umana derivi dall'esterno, dalle impressioni dei sensi e da come la mente umana opera, astraendo e generalizzando[7], hanno sempre accompagnato le ipotesi dei sostenitori delle differenze tra le lingue e delle connotazioni culturali di cui tali differenze sono permeate. La diversità esistente tra le lingue in epoca romantica è stata interpretata come un valore di per sé, da salvaguardare, come si fa con le opere d'arte. Per questo, grande enfasi era riposta nell'esaltazione delle caratteristiche particolari di ogni patrimonio sociale, delle analisi di natura storico-nazionale e delle indagini sulla cultura popolare.

L'ipotesi di un'irriducibile diversità lingui-

[5] A questo proposito si veda Robins 1971, p. 146.

[6] Nel XVII secolo, utilizzando non solo esempi provenienti dal greco e dal latino, ma anche dall'ebraico e dalle lingue moderne, i grammatici di Port Royal si impegnarono a ricercare le caratteristiche generali valide per ogni tempo e per ogni luogo che, come per la logica, ritenevano fossero alla base di ogni lingua, e a progettare una grammatica unitaria. Composta da C. Lancelot e da A. Arnauld (seguace di Cartesio e convinto sostenitore del carattere logico presente in tutte le lingue naturali), la *Grammaire générale e raisonnée* che apparve nel 1660, animata da concezioni pienamente razionaliste, identificava l'ordine naturale del pensiero con l'ordine espresso dalla frase francese. Questa grammatica ebbe grande notorietà e diffusione, diventando la "carta grammaticale" del XVIII secolo e dei primi decenni del XIX.

[7] L'empirismo si ricollega alle posizioni di Galileo, Copernico, Keplero. In campo filosofico è indebitato a Bacone, che aveva dato particolare enfasi all'induzione, in quanto ogni forma di conoscenza è indebitata all'osservazione. Locke, Berkeley e Hume diedero poi corpo a queste concezioni formulandole nei termini in cui sono attualmente conosciute.

stica e culturale si ripropone nella tesi del relativismo (Sapir e Worf, 1940) che, nelle sue forme estreme, arriva a sostenere che non esistono limiti nelle differenze tra le lingue. Poiché la lingua determina il modo in cui gli utenti percepiscono il mondo ed organizzano le proprie conoscenze, le differenze linguistiche si risolvono in barriere insormontabili di incomunicabilità linguistica e culturale. A sostenere le basi dell'irriducibilità linguistica questa volta non intervengono motivazioni di natura nazionalistica, ma piuttosto esigenze contingenti, mediate dagli studi nascenti di etnologia e di antropologia. All'epoca in cui il relativismo viene formulato, i linguisti americani si trovavano a dover descrivere le lingue delle tribù autoctone del Nord America, esistenti solo in forma orale. L'impossibilità di applicare allo studio di queste lingue le categorie grammaticali e logiche elaborate dal greco sottolineava l'individualità delle lingue naturali, contrastando qualsiasi ipotesi razionalista che prospettasse la possibilità di comunicare attraverso l'uso di un linguaggio universale.

L'idea che la lingua determini il pensiero non tiene conto del fatto che, se è vero che apprendendo una lingua si apprendono anche degli schemi mentali, è anche vero che allo stesso tempo si eredita la capacità di manipolare la lingua, adattandola e arricchendola per dare forma a nuove percezioni, a nuovi modi di vivere e a nuovi modelli culturali. La lingua non costituisce un sistema chiuso, ma è uno strumento flessibile utilizzato dalla comunità; strumento che si trasforma e si evolve per riuscire ad esprimere esigenze e percezioni in costante sviluppo.

Le ipotesi relative alle irriducibili differenze tra una lingua e l'altra hanno abbandonato nel tempo quelle connotazioni estreme imposte da fattori contingenti. Il loro merito è di aver posto l'attenzione sul fatto che un determinato modello culturale può essere percepito, accettato, respinto, condiviso o adattato con gradi di tolleranza diversi da parte delle altre culture. Il problema dell'intraducibilità resta ancora in alcuni studi, specie in quelli di traduzione, ma in buona parte opera in modo costruttivo, come stimolo per superare gli ostacoli linguistici e culturali.

Gli studi sulla lingua contemporanei sembrano dunque convergere verso una conciliabilità dei due poli storicamente contrapposti: differenze linguistiche e comunicazione globale, togliendo i maggiori ostacoli teorici allo sviluppo di una lingua internazionale, e mantenendo in primo piano il ruolo dei modelli culturali.

New ON STAGE MODULAR FORMAT

M. Andreolli - P. Linwood

In 8 moduli, collegati ai seguenti livelli di competenza, secondo le indicazioni del Common European Framework

- Optional Module + Module 1: level A1 - Breakthrough
- Module 2 + Module 3: level A2 - Waystage
- Module 4-7: level B1/B2 - Threshold/Independent

Con 8 nuovi tests nel *Teacher's Book* per verificare il raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti.

***On Stage* consente la preparazione degli esami KET e PET.**

Student's book 1, pp. 192
Workbook 1, pp. 160
L. 36.500 € 18.85
Codice 88-494-0709-2

Student's book 2, pp. 192
Workbook 2, pp. 160
L. 36.500 € 18.85
Codice 88-494-0710-6

PETRINI EDITORE

Perché l'inglese rispetto ad una lingua artificiale

Appare prevedibile che in ambito mondiale, almeno in un prossimo futuro, la lingua inglese mantenga la sua posizione di egemonia sul piano della comunicazione, dell'informazione e del progresso tecnologico e scientifico, anche se non è possibile ignorare la concorrenza di altre lingue.[8]
C'è da chiedersi per quali motivi l'inglese abbia raggiunto l'attuale posizione nel mondo e che cosa possa permettergli di mantenerla, a discapito della concorrenza di altre lingue naturali, o di altre possibili lingue artificiali, che sarebbero in grado di svolgere una funzione analoga.
Sembra che gli esseri umani apprendano con la stessa facilità la propria lingua, indipendentemente dal ceppo linguistico di appartenenza.[9] Questo significa che, grazie al contesto di apprendimento della lingua madre e alle forti motivazioni che lo accompagnano, non sembra che esistano lingue più difficili o più facili da imparare. Le cose cambiano, però, nel caso di una seconda lingua (Ellis, 1986), in quanto sopravvengono barriere culturali ed individuali, legate a fattori quali l'esperienza linguistica pregressa, l'età (Schumann, 1980) e gli aspetti emotivi (Krashen, 1982, 1985). La scelta di una seconda lingua che voglia prospettarsi come mezzo di comunicazione globale, se decisa arbitrariamente, dovrebbe pertanto rispondere a criteri di semplicità e di economia funzionale.[10]
La dinamica interna delle lingue europee è però molto differente e non vi è una tradizione linguistica condivisa che accomuni le caratteristiche di strutturazione delle varie grammatiche: non è semplice quindi pensare ad una lingua europea 'modello' che possa risultare di facile apprendimento da parte dei parlanti delle altre lingue.
Una lingua artificiale, invece, essendo programmata, può avere a suo vantaggio la caratteristica di essere appresa molto più facilmente di una lingua naturale, la cui strutturazione interna può riuscire inutilmente complessa. I fautori dell'esperanto, ad esempio, sostengono che impossessarsi di questa lingua richieda molto meno tempo di quanto necessario per padroneggiare una lingua naturale. Con esattezza è stato calcolato che per apprendere l'esperanto si impiegherebbe solo da un quarto ad un ventesimo[11] del tempo richiesto per una lingua naturale (Sherwood e Cheng, 1980).
I limiti più evidenti alla diffusione di una lingua artificiale stanno proprio nella natura stessa di questi tipi di linguaggi: si reggono su argomentazioni potenziali, piuttosto che su realtà (Large, 1985, pp. 197-201), aspetto che le rende poco stimolanti per la maggioranza dei potenziali utenti. L'esperanto rappresenta il linguaggio della speranza, l'atavico desiderio che un'unica lingua riesca ad unificare l'umanità veicolando una cultura basata sulla tolleranza e la comprensione. Questo aspetto culturale che sottrae l'esperanto a finalità politiche o ideologiche di parte risulta però troppo astratto per dare vita ad una lingua. Se da un lato la neutralità dell'esperanto può sembrare un vantaggio, perché non mette a rischio le realtà culturali dei parlanti, dall'altro si dimostra invece un grosso limite. C'è infatti da chiedersi fino a che punto sia possibile attribuire credibilità ad una lingua che risulti staccata da qualsiasi realtà culturale.
Inoltre, poiché il proposito di utilizzare una lingua globale non si riferisce certo ad una prima lingua comune, ma, piuttosto ad una seconda lingua comune, il rischio dell'appiattimento culturale dovuto al suo diffondersi dovrebbe essere ridotto, e con questo

[8] Le lingue europee più diffuse nel mondo, oltre all'inglese, sono il francese e lo spagnolo, Nell'ambito delle lingue extra-europee emergono il cinese e l'arabo che hanno un altissimo numero di parlanti. Il cinese è anzi la lingua più parlata nel mondo, ma, come l'arabo, il suo uso è circoscritto in un'area geografica ben delimitata ed essenzialmente come prima lingua.
[9] Convinzione diffusa a partire dagli studi di Chomsky (1957 e seguenti).
[10] La lingua inglese, date le grosse difficoltà di *spelling*, in teoria, certo non si presenta come il miglior candidato a ricoprire un ruolo internazionale. Storicamente, comunque, il peso di altri fattori, soprattutto di natura politica o religiosa, ha permesso il diffondersi di lingue dalla struttura piuttosto complessa. Si pensi al greco e all'arabo.
[11] Come sostiene Astori (1994, p. 10), si racconta addirittura che Lev N. Tolstoj sia riuscito ad apprendere l'esperanto soltanto in due ore! Nello stesso articolo, Astori fornisce una pratica sintesi sulla natura e storia dell'esperanto ed indicazioni sui centri che lo mantengono attivo nel mondo.

l'innata preoccupazione, da parte di ogni comunità, di difendere le proprie radici e di battersi per 'non essere assimilata'. La neutralità dell'esperanto non sembra quindi avere la meglio sulla sua artificialità congenita.

Perché l'inglese rispetto ad un'altra lingua naturale

Il rapporto con i fattori culturali, che è sempre cruciale nelle questioni linguistiche e pone limiti all'uso di lingue artificiali, si ripresenta anche nel caso in cui la competizione per il primato mondiale avviene tra lingue naturali.
La lingua inglese si è appropriata del ruolo che fino alla seconda guerra mondiale era stato patrimonio del francese, lingua che continua ad essere molto competitiva in campo internazionale. Che punti in suo favore può avere l'inglese sul francese al di là di quelli che possono essere i fattori politici ed amministrativi che determinano ai vertici l'assetto linguistico nel mondo?
Un primo fattore a vantaggio della lingua inglese consiste nel suo appartenere a più centri di irradiazione culturale, e nell'avere già sviluppato, in modo naturale, una pluralità di aspetti culturali e di strategie per codificarli, tessendo una rete di comunicazione che si protrae da un centro geografico all'altro. L'inglese è infatti alimentato dal contributo di comunità autonome, che si aprono ad orizzonti culturali diversi e donano una straordinaria ricchezza espressiva a questa lingua: si trova già di fatto a veicolare gli interessi di una platea mondiale senza violarne le individualità culturali. Il carattere flessibile dell'inglese si manifesta non solo in senso geografico, testimoniato dalla formazione dei *New Englishes*, ma anche in senso trasversale, testimoniato dalle sue varietà strumentali sviluppatesi a livello internazionale, tra cui il primo posto spetta all'inglese di Internet.
Il desiderio di realizzare un tipo di comunicazione internazionale e quello di mantenere le identità culturali di ogni lingua sembrano quindi trovare un punto di incontro, grazie alla situazione molto particolare che caratterizza di fatto la diffusione e l'impiego attuale della lingua inglese. Crystal (1998) sostiene con convinzione la tesi che l'inglese sia il veicolo di comunicazione in grado di operare a due livelli: a quello globale, attraverso ciò che chiama *World Standard Spoken English* e a livello particolare, locale ed informale, attraverso la creazione dei *New Englishes*.
Un altro evidente vantaggio della lingua inglese sta nel fatto che affonda le radici nel vecchio continente, godendo il prestigio e la stabilità derivanti da una consolidata tradizione linguistica e culturale, ma allo stesso tempo si proietta verso il nuovo continente, lanciandosi nel futuro, avvalendosi dei progressi tecnologici e scientifici. L'inglese combina quindi una stabilità linguistica e culturale costituita da una trasformazione *in itinere*, che accomuna le forze conservatrici dell'inglese britannico a quelle innovative dei *New Englishes*. Questa particolare combinazione ha creato per la lingua inglese un modello culturale piuttosto unico.
Una lingua non rappresenta, infatti, solo la sua cultura come è percepita dai parlanti nativi, ma anche come è percepita dagli stranieri. A questa percezione è facile collegare la creazione e l'uso di stereotipi, e di concetti etnici, nazionali o razziali, associati alle forme di comportamento che si differenziano dalle strutture della propria cultura e che costituiscono una specie di giudizio a priori sui membri delle altre comunità. La creazione e l'uso di stereotipi dimostrano come la percezione dell'identità culturale di una comunità sia filtrata da chi la giudica. Gli stereotipi possono variare da paese a paese, ma di fatto esistono degli stereotipi culturali ormai prevalenti e stabilizzati in Europa, che hanno poi avuto diffusione anche negli Stati Uniti. Così, ad esempio, gli italiani sono visti come caotici, ma estrosi, grandi mangiatori di pasta, spesso intenti a cantare '*O sole mio*' (stereotipo che in Italia è attribuito solo alla sua parte meridionale e che all'estero è esteso a tutta l'Italia). I tedeschi sono sempre puntuali e sono abili tecnici e meccanici. I francesi sono raffinati e sono ottimi cuochi, e così via. I modelli culturali, veri o presunti, connotano fortemente la lingua, influenzandone i giudizi.
La lingua francese è stata tradizionalmente collegata ad un'*élite* culturale, ed è sinonimo di lingua colta, raffinatezza, moda, ricercatezza. Il modello culturale ad essa generalmente associato la prospetta come lingua privilegiata, non per le masse, indice di istruzione e strumento per accedere ad

informazioni umanistiche piuttosto che scientifiche.[12]

La valenza culturale della lingua francese rimane molto forte anche nei paesi del Mediterraneo Orientale e del Medio Oriente. Fin da prima del XVII secolo, da quando, cioè, i rapporti tra la Francia e l'impero ottomano divennero fitti, il prestigio del francese è stato sentito e condiviso a livello europeo. La decadenza dell'impero ottomano e i nuovi assetti nel nostro continente non hanno alterato questo rapporto. In Egitto, in Turchia e in molte altre comunità arabo-cristiane del Medio Oriente, ancora oggi, il francese gioca un ruolo di prestigio nell'ambito della borghesia medio/alta, ruolo sottolineato anche dalla presenza di numerosi enti di cultura francese.

Questo modello culturale ha dei risvolti negativi per quanto riguarda la diffusione del francese a livello internazionale, perché ne fa una lingua per pochi, lingua di cultura, di utilizzo pratico piuttosto vago. Questo contrasto tra le connotazioni associate alla lingua inglese e quelle associate al francese era già ben delineato ai tempi dell'invasione normanna in Inghilterra. In quel periodo risultava particolarmente evidente la differenza tra i livelli sociali di appartenenza dei parlanti che facevano uso dell'una o dell'altra lingua. Il francese era riservato alle classi nobili ed aristocratiche e non sfiorava gli strati sociali più bassi, che utilizzavano invece l'inglese. Da questo contrasto derivano le coppie di parole con cui gli inglesi si riferiscono agli animali quando sono 'sulle zampe' e quando sono 'sul piatto': i termini di origine francese si riferiscono infatti alle pietanze prelibate riservate ai nobili; i termini già originariamente inglesi agli animali da curare e da allevare affidati ai contadini *mutton/sheep, beef/cow; pork/swine* (cfr. Yule 1996, p. 244).

Rispetto a quello francese, il modello culturale dell'inglese è più ampio, perché tende ad interessare aspetti diversi della vita sociale: informazione, comunicazione, divertimento, apprendimento, cultura. Una decisa svolta alla formazione di questo modello è stata impartita, a partire dall'ultimo dopoguerra, dal prestigio acquistato dagli USA in vari settori della vita sociale. Il modello di vita americano, i grossi progressi in campo scientifico e tecnologico hanno potenziato la necessità di conoscere la lingua inglese come modo di accedere alla letteratura scientifica, ed hanno diffuso un'immagine ottimistica del modello americano: *positive thinking*, mobilità, iniziativa, successo e ricaduta economica.[13] Rispetto al francese, l'inglese si rivela più accettabile come lingua internazionale perché si sottrae al modello élitario, rivolto solo alle fasce sociali alte, e fa presa su un pubblico più vasto. La funzione dell'inglese nella percezione generale europea non è quella di una lingua specifica di una certa popolazione, ma di un mezzo di contatto indispensabile in determinate situazioni e per determinati scopi; le connotazioni che lo accompagnano sono strumentali piuttosto che integrative, e quindi non sembra porsi come una minaccia culturale. Il carattere strumentale dell'inglese è percepito da tutti gli strati sociali che lo considerano non solo un mezzo per avvicinarsi ad una cultura plurisfaccettata e multiforme, ma anche uno strumento per accedere agli aggiornamenti scientifici e tecnologici e più ancora per migliorare la propria posizione economica o lavorativa. Nei casi in cui l'inglese non è in grado di mettere forti radici come lingua straniera interviene, a suo favore, la forza delle circostanze e l'economia d'utilizzo.

Il carattere strumentale dell'inglese rafforza quindi l'estensiva presenza che questa lingua ha già di fatto in campo mondiale, a dispetto di ogni potenziale argomentazione a suo sfavore, alimentando una spirale in costante espansione: il modello aumenta la richiesta della lingua e l'aumento della richiesta provoca, a sua volta, il rafforzamento del modello.

Conclusioni

Fare previsioni sul futuro di una lingua globale è un problema complesso che non può

[12] Il ruolo svolto dalla lingua francese nel settore scientifico viene interpretato come limitato dagli stessi francesi. Per questo motivo, attualmente, la Francia sta investendo in maniera consistente nel settore dell'informatica tentando, con l'appoggio del governo e con la creazione di una rete informatica molto avanzata il cui accesso necessita la conoscenza della lingua francese, di ostacolare il prestigio della lingua inglese in campo scientifico.

[13] Cfr. a questo proposito i commenti in Sanniti di Baja 1989, pp. 145-148.

essere trattato da una sola prospettiva. L'evolversi delle ideologie che la sostengono deriva da un *cocktail* di circostanze politiche ed economiche, di motivazioni pratiche, di irrazionalità, di speculazioni filosofiche, di momenti storici, di modelli e di stereotipi culturali la cui percezione è legata all'evolversi generale delle società. In questi tempi una forte attenzione viene dedicata in Europa alla salvaguardia delle lingue minoritarie. Il procedere sempre più evidente verso un'integrazione dei paesi del vecchio continente richiama forme di protezionismo e di difesa da parte delle comunità che non vogliono disperdere il proprio patrimonio culturale. Tuttavia, l'imperversante strapotere della lingua inglese nel campo della comunicazione non sembra creare, allo stato dei fatti, un'eccessiva preoccupazione da parte dei suoi utenti diretti, che continuano ad aumentare numericamente in molte aree del mondo.

Questo fenomeno sembra avere una spiegazione di tipo culturale. Ogni popolo ritiene che il suo patrimonio linguistico vada difeso insieme alla propria identità, e questo atteggiamento fa sì che il desiderio di comunicare attraverso una lingua globale riesca accettabile solo a determinate condizioni, e cioè che la lingua non si prospetti come una minaccia per la propria cultura, ma come uno strumento utile, uno strumento di tutti, e non appartenente solo ad un popolo specifico.

In questo senso la lingua inglese sembra il miglior candidato possibile, il veicolo di comunicazione più adatto a svolgere la funzione di lingua globale nel rispetto delle individualità culturali. Il carattere strumentale e le connotazioni di positività legate al modello culturale che ne accompagna l'uso mettono questa lingua al centro di una crescente richiesta, a discapito di altre lingue.

Di ritorno, la situazione attuale che vede l'inglese proiettato di fatto geograficamente e socialmente in molti settori della comunicazione su tutto il globo terrestre, esercita un effetto *boomerang* su quella che era la lingua di partenza: la sua diffusione ed il suo trasformarsi costante, al di fuori della madrepatria, vengono costantemente incoraggiati. Il disagio avvertito dai parlanti nativi di inglese nel rendersi conto che in altri posti del mondo la propria lingua viene usata in maniera diversa, o meglio 'abusata', per adattarla alle proprie esigenze (Crystal 1998, p. 2) testimonia come l'inglese stia diventando un patrimonio collettivo, sempre più condiviso da tanti e non soltanto la lingua di un popolo specifico.

Riferimenti bibliografici

ASTORI, D. (1994)
"L'Esperanto sbarca a Seoul". In *La Rivista delle Lingue*, Anno III, n.10. pp. 8-11.

CRYSTAL, D. (1998)
English as a Global Language. Cambridge, C.U.P.

ELLIS, R. (1986)
Understanding Second Language Acquisition. Oxford, O.U.P.

GILLI, D. (a cura di) (1995)
Le lingue moderne nella formazione professionale: Ricerca ISFOL per il Piano nazionale per le lingue straniere. Milano, Franco Angeli.

KNOWLSON, J.R. (1975)
Universal Language Schemes in England and France 1600-1800. Toronto, University of Toronto Press.

KRAMSCH, C. (1998)
Context and Culture in Language Teaching. Oxford, O.U.P.

KRASHEN, S.D. (1982)
Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, Pergamon Press.

KRASHEN, S.D. (1985)
Inquiries and Insights. Hayward, CA., Alemany Press.

LARGE, A. (1985)
The Artificial Language Movement. Oxford, Basil Blackwell.

MCCRUM, R. e CRAN, W.E MACNEIL, R. (1987)
The story of English. London, Faber and Faber.

SANNITI DI BAJA, M.T. (1989)
"Falsi e Falsi d'Autore". In *Le lingue del Mondo*, Valmartina Editore, Anno LIV, n. 3.

SASSI, C. (1995
L'inglese. Firenze, La Nuova Italia.

SHERWOOD, B.A. e CHIN-CHUAN CHENG (1980)
"A linguistics course on international communication and constructed languages". *Studies in the Linguistic Sciences* 10.

SCHUMANN, J.H. (1980)
"Affective factors and Problem of age in second language acquisition." In Croft, K., *Readings on English as a Second Language*. II edition. Boston, Little, Brown and Company.

STEINER, G. (1975)
After Babel. Oxford, O.U.P.

TRUDGILL, P. e CAHMBERS, J.K. (1991)
Dialects of English. London, Longman.

YULE, G. (1996)
Introduzione alla linguistica. Bologna, Il Mulino.

Scheda di rilevazione del comportamento linguistico dei bambini stranieri in classe

Francesca Della Puppa

Questo tipo di scheda vuole essere una traccia sulla quale poter annotare le osservazioni relativamente alla situazione di partenza del bambino straniero, ai suoi progressi o difficoltà nell'apprendimento dell'italiano e nel suo inserimento nella vita di classe.
Un'osservazione sistematica può agevolare l'insegnante nel programmare le attività e nell'adeguare gli interventi, qualora riscontrasse lungo il percorso problemi di apprendimento.
Accanto ad ogni punto preso in considerazione viene lasciato dello spazio per arricchire la risposta con esempi e citazioni. Tenere memoria di alcuni comportamenti o prodotti linguistici agevola anche il lavoro di verifica intermedia e finale: per questo motivo consigliamo di datare sempre ogni annotazione.
Un ulteriore strumento di controllo delle fasi di apprendimento, da affiancare alla scheda d'osservazione, può essere quello di registrare periodicamente l'allievo mentre parla e trascrivere il testo registrato.
Di seguito viene proposta anche una griglia di riferimento dei livelli linguistici alla quale potersi riferire per una classificazione delle competenze; per ogni livello viene anche fornito un accenno al tipo di attività da privilegiare.

Livelli di conoscenza della lingua italiana ai quali si può ricondurre l'allievo dopo la ricognizione:

1. LIVELLO 0: Nessuna conoscenza della lingua italiana o estremamente limitata:
- Dà risposte non verbali
- Sa fare corrispondenze fra immagini e nomi degli oggetti illustrati

Fase del silenzio e dell'implosione: proporre attività pratiche e " bagni linguistici" in situazione

2. LIVELLO 1: Comprensione di semplici messaggi e produzione di tipo telegrafico: comprende ma non parla autonomamente
- Comprende domande a risposta chiusa
- Comprende semplici consegne
- Produce espressioni di una sola parola (*"mio"*, *"bene"*)
- Produce espressioni di due o più parole (*"posso bagno"*, *"no capisce"*)

Fase della prima comunicazione: proporre attività di interazione e comunicative in situazione, soprattutto in forma orale

3. LIVELLO 2: Competenza nella comprensione e nella produzione di frasi con soggetto e verbo flesso, iniziale sviluppo di competenza comunicativa:
- Comprende e produce frasi semplici
- Comprende e produce domande a risposta chiusa

Fase della narrazione: proporre attività di comprensione e produzione strutturate sul racconto, introdurre un lavoro più sistematico sulla lingua scritta

4. LIVELLO 3: Competenza nell'uso dei principali tempi verbali, nelle frasi subordinate, nei connettivi, buona correttezza morfosintattica, conoscenza lessicale estesa.
- Produce frasi con complementi
- Produce frasi subordinate
- Formula e risponde a domande aperte
- Produce enunciati complessi

Fase dell'integrazione: proporre percorsi individualizzati di studio e approccio alle discipline, in modo graduale a partire dalle conoscenze pregresse anche relative al paese d'origine.

1. Osservazioni sulla conoscenza della lingua della comunicazione quotidiana

- **Lingua orale: comprensione**

Risponde fisicamente a semplici consegne .....
.....
Comprende semplici consegne ma risponde utilizzando prevalentemente codici extralinguistici .....
.....
Comprende semplici frasi e domande.....
.....

- **Lingua orale: produzione**

Risponde se l'insegnante gli rivolge una domanda a risposta chiusa .....
.....
.....
Risponde se l'insegnante gli rivolge una domanda a risposta aperta .....
.....
.....
Sa formulare domande a risposta chiusa .....
.....
Sa formulare domande a risposta aperta .....
.....
Produce espressioni incomplete (parola-frase, frasi ellittiche).....
.....
Produce frasi semplici sufficientemente comprensibili.....
.....
Produce frasi articolate e corrette.....
.....
Integra la lingua con linguaggi extralinguistici .....
.....

- **Lingua orale: caratteristiche, strategie e funzioni**

Ha un bagaglio lessicale limitato alla lingua del *qui* e *ora*
.....
Ha competenze metalinguistiche.....
.....
Chiede aiuto se non capisce.....
.....
Chiede il significato di parole che non capisce o che non conosce.....
.....
Usa linguaggi extralinguistici per cercare di comunicare.....
.....
Usa perifrasi se non conosce o non ricorda le parole che gli servono.....
.....
Comprende la lingua italiana usata per:
esprimere se stesso, i propri gusti, stati, idee .....
.....
entrare in contatto con gli altri.....
.....
ottenere qualcosa o dirigere il comportamento degli altri .....
.....
.....
descrivere cose, azioni, persone, chiedere e dare informazioni .....
.....
.....
fare giochi di parole, cantare, recitare, raccontare storie fantastiche e fiabe .....
.....
.....

descrivere e analizzare i meccanismi di funzionamento della lingua
.....
.....
Usa la lingua italiana per:
esprimere se stesso, i propri gusti, stati, idee .....
.....
entrare in contatto con gli altri .....
.....
ottenere qualcosa o dirigere il comportamento degli altri .....
.....
descrivere cose, azioni, persone, chiedere e dare informazioni .....
.....
fare giochi di parole, cantare, recitare, raccontare storie fantastiche e fiabe
.....
.....
descrivere e analizzare i meccanismi di funzionamento della lingua .....
.....

- **Lingua scritta: lettura**

Sa distinguere le lettere dell'alfabeto singolarmente ma non legge parole complete
.....
.....
Sa formare le sillabe ma non legge parole complete
.....
.....
Riconosce alcune parole che vede scritte ma non le legge autonomamente
.....
.....
Sa leggere ad alta voce parole o un breve testo a prima vista .....
.....
Comprende globalmente il significato di quello che legge .....
.....
È in grado di ricavare da una lettura precise informazioni .....
.....

- **Lingua scritta: scrittura**

Livello di coordinazione oculo-manuale .....
.....
Orientamento e ordine nella pagina .....
.....
Sa scrivere in stampato maiuscolo .....
Sa scrivere anche in stampato minuscolo .....
Sa scrivere anche in corsivo .....
Copia quello che scrivono gli altri .....
.....
Scrive sotto dettatura .....
.....
Produce per iscritto frasi minime .....
.....
Produce per iscritto brevi testi in forma paratattica .....
.....
Produce per iscritto brevi testi con frasi subordinate .....
.....

2. Osservazioni sul comportamento e l'interazione

- **Comportamento relazionale e comunicativo**

Guarda e commenta il lavoro dei compagni .....
.....

Interagisce solo con gli adulti o con gli insegnanti .....
.....
Interagisce solo in un rapporto a due persone .....
.....
Interagisce in gruppi di coetanei .....
.....
Cerca di comunicare comunque, anche se possiede limitati strumenti linguistici
.....
.....
Tipo di atteggiamento e comportamenti caratteristici nei confronti dell'ambiente e delle persone .....
.....
Parla poco in classe e non partecipa al lavoro collettivo .....
.....
Prende senza chiedere le cose dei compagni .....
.....
Interagisce con i compagni di banco .....
.....
Mimetizza la sua "diversità" .....
.....
Enfatizza la sua "diversità" .....
.....

- **Comportamento scolastico e di approccio allo studio**

Fa i compiti che vengono assegnati per casa
.....
.....
Partecipa attivamente alla vita di classe, pur con le sue difficoltà linguistiche
.....
.....
Manifesta interesse nei confronti della lingua italiana e dei suoi meccanismi di funzionamento .....
.....
Manifesta interesse verso alcune discipline in particolare .....
.....

3. Competenze o abilità trasversali e integrative

Sa colorare, disegnare, incollare, ritagliare .....
.....
Sa usare il vocabolario .....
.....
Sa usare il computer e la videoscrittura .....
.....

4. Problemi linguistici e di apprendimento

Problemi fonetici .....
.....
Problemi morfosintattici .....
.....
Problemi di carattere culturale .....
.....
Errori linguistici che potrebbero segnalare problemi di sviluppo cognitivo
.....
.....
Altre considerazioni .....
.....
.....
.....
.....

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni presso
5, 6, 7 aprile	CAGLIARI	CONVEGNO NAZIONALE ANILS	*LINGUE e CIVILTA' Sardegna - Europa*	Luisa Marci Corona Via Costantinopoli 42, 09129 Cagliari Tel. 070-489047 fax 662818 lmarcic@yahoo.it
19-20 aprile	PAVIA Aula Volta, Università Corso Strada Nuova, 65	Congresso Internazionale di Linguistica Acquisizionale (con particolare riferimento all'italiano come lingua straniera)		Dipartimento di Linguistica, Università di Pavia, Strada Nuova 65, I - 27100 PAVIA; Tel. 39/0382 504 484; Fax: 39/0382 504 487; e-mail: ita.l2@unipv.it; www.unipv.it/wwwling/ita_L2.htm
23-24 aprile (15-18)	LA SPEZIA Ist. Tec. Comm. "Manfredo Da Passano" (23.4.) S. TERENZO DI LERICI Centro Studi di Villa Marigola (24.4.)	**seminario di aggiornamento per docenti** di tedesco, finalizzato all'analisi dei prodotti realizzati per l'apprendimento di competenza linguistica professionale (organizzato dal Goethe-Institut München, partner e coordinatore scientifico del progetto Pilota).		Istituto Tecnico Commerciale Statale "Manfredo da Passano" Via Montepertico 1 19125 La Spezia tel. 0187 524439 fax 0187 524428
24 aprile (mattino)	S.TERENZO DI LERICI Centro Studi di Villa Marigola	Presentazione di prodotti finali del progetto pilota triennale "Creazione di un centro risorse in rete transnazionale per lo sviluppo di competenze linguistiche di settore – Languagenet" realizzato nell'ambito del programma comunitario Leonardo da Vinci e coordinato dall'Ist. Tec. Comm. statale "Manfredo da Passano" di La Spezia, con l'intervento di rappresentanti MPI ISFOL (istanza nazionale di coordinamento del programma e BDP)		Dirigente scolastico Annamaria Politano Vitiello e/o al coordinatore dei Progetti Europei dell'Istituto, Prof.ssa Astrid Donadini. e-mail: passano@col.it tel. 0187 524439 – fax 0187 524428
2-4 maggio	PUEBLA (Messico)	5° Convegno dell'Associazione Messicana dei docenti di tedesco AMPAL	*PRAXIS DEUTSCH*	AMPAL, Departamento de Aleman CELE-UNAM, Ciudad Universitaria, Apdo. Postal 70-442 04510 Mxico, D.F. cggl@servidor.unam.mx Claudia Garcia: cggl@servidor.unam.mx Frida Corte: fridavw@hotmail.com
4-6 maggio	ROMA	13° Seminario Dilit internazionale per insegnanti di lingua	*PER UNA PRATICA DIDATTICA COERENTE*	Iscrizione entro 15.4.2001 Dilit, Via Marghera 22, 00185 Roma tel. 06-4462602/2592 fax 4440888 segreteria@dilit.it http://www.dilit.it
24 maggio	BARI	Convegno annuale ANILS nell'ambito di TECNORAMA nella Fiera del Levante	*NUOVO UMANESIMO E GLOTTOTECNOLOGIE*	Segreteria Didattico-culturale: Giovanni MInardi mingiot@tin.it g.minardi@libero.it
15-16 giugno	GRAZ (Meerschein-schloss, Mozartgasse 3, A-8010 Graz)	5. Grazer Tagung, Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache	*TEXTKOMPETENZ* (v. Presentazione *SeLM* 2/2001, pag. 32)	Institut für Germanistik Universitätslehrgang Deutsch als Fremdsprache, Karl-Franzens-Universität Graz, Mozartgasse 8/II, A-8010 Graz Tel. ++43/316/380-2442 Fax ++43/316/380-9761 email: uldaf@kfunigraz.ac.at (http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/)
30 luglio- 4 agosto	LUCERNA	XII Internationale Deutschlehrertagung IDT-2001 (Congresso internazionale degli insegnanti di tedesco)	*MEHR SPRACHE – MEHRSPRACHIG – MIT DEUTSCH. Didaktische und politische Perspektiven*	Tagungssekretariat: wbz cps, Bruchstrasse 9a, Postfach. CH- 6000 Luzern Tel. 0041-41 24999 fax 240 007 www.idt-2001.ch: www.idt-2001.com Monika Clalüna, Untermattstr. 12, CH - 6048 Horw, Schweiz Fax: +41 41 430 38 66, e-mail: monika_claluna@swissonline.ch
4 - 6 ottobre	PALERMO	XIe colloque international de la SIHFLES (Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et seconde) (v. Presentazione a pag. 29)	*Histoire de l'enseignement du français langue étrangère et seconde dans le bassin méditerranéen*	Jacqueline Lillo, Facoltà di Scienze Politiche, Collegio San Rocco, Via Maqueda 324 Palermo 90100, Italia, e.mail: JLillo@sciepol.unipa.it Tel: 091 588 154 o 688 79 64 Fax: 091 688 79 64 o 091 32 93 02

Data	Luogo	Manifestazione	Titolo	Informazioni presso
25-27 ottobre	ZAGREB Kroazia	4te internationale Konferenz des Kroatischen Deutschlehrerverbandes	*Europa-Mitteleuropa-Mittelmeerraum. Mehrsprachigkeit als Voraussetzung kultureller Vielfalt und Integration in Europa*	presentazione comunicazioni e relazioni entro 1. 6. 2001 al KDV: apuovic@yahoo.de o Ljerka T.- Bi{kupi}, [kolska knjiga, Masarykova 28, 10000 Zagreb, Kroatien
21-22. febbraio 2002	PERUGIA	III Congresso della Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA)	*Argomento: tutte le tematiche della Linguistica Applicata, pur con speciale attenzione al Plurilinguismo e alla neurolinguistica*	Entro il 31/5/2001:presentazione abstract a: fnicolai@ling.unipi.it e elena.favilla@iol.it http://www.sslmit.unibo.it/aitla

XIe colloque international de la SIHFLES

Le prochain colloque de la SIHFLES (Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et seconde) sera consacré à l'*histoire de l'enseignement du français langue étrangère et seconde dans le bassin méditerranéen.*
Le bassin méditerranéen constitue une unité géographique et historique. Les langues véhiculaires utilisées par les peuples qui l'habitent ont varié selon la période considérée. Le français, de l'époque des croisés jusqu'à nos jours, a joué un rôle et a eu un statut que nous nous proposons de définir.
Dans les colonies et dans certains territoires du Proche-Orient, le français a été enseigné et utilisé comme langue seconde dans de nombreux domaines de la vie sociale. Dans les autres pays, il a été enseigné et utilisé comme langue étrangère, le plus souvent à des fins d'ordre communicatif et/ou culturel.

La diffusion et l'institutionnalisation de la langue et de la culture françaises, en fonction du statut qu'elles avaient dans un territoire donné, posent de nombreuses questions. Ainsi, on peut se demander quels ont été ou quels sont:
– les retombées d'événements politiques majeurs, comme les croisades, les guerres napoléoniennes, les guerres et les occupations coloniales, ...,
– la politique suivie par la France, l'efficacité et la durée de la francisation de la vie sociale à tous les niveaux (enseignement, justice, administration, presse, ...),
– les institutions civiles et religieuses qui ont diffusé et continuent à diffuser la langue et/ou la culture française(s) (congrégations, Chevaliers de Malte, Alliance française, Mission laïque, Alliance israélite, lycées français) et, le cas échéant, leur influence sur les écoles autochtones,
– la formation et la sélection des maîtres (locaux ou métropolitains), en fonction du public qui leur est destiné (locaux et/ou européens),
– les objectifs qu'ils se proposaient d'atteindre: alphabétisation, enseignement professionnel, technique, classique, ...
– les méthodologies (directe, de la "traduction"), les programmes et les manuels utilisés (abécédaires, livres de lectures, etc.),
– le rôle de la légion étrangère ou de l'armée française,
– enfin, l'importance des échanges commerciaux dans ce domaine,
Pour les pays de la zone nord de la Méditerranée, où grâce à la SIHFLES l'histoire de la diffusion du français langue étrangère a déjà été en partie écrite, seront privilégiées les propositions de communication qui auront une portée plus synthétique ou interprétative et celles qui se baseront sur des sources manuscrites (devoirs d'élèves, archives d'institutions privées ou publiques, archives municipales, régionales ou d'Etat, etc.).
À côté de communications de type traditionnel (20mn), il est prévu des ateliers débats regroupant des thèmes communs à plusieurs intervenants.

Autunno 2001

CONGRESSO ANILS

Cominciate a pensare ai documenti da predisporre, alle richieste da far pervenire al MPI e all'UE, ad una migliore organizzazione dell'ANILS... ed alla sede in cui tenere il congresso.

Sezione di Alessandria

Il giorno 15 Dicembre 2000 è nata la sezione di Alessandria che inaugurerà l'attività nel 2001 con un corso dal titolo "Culture a confronto", articolato in tre incontri (due di lingue ed uno ad argomento trasversale). Tramite un protocollo di intesa con la preside dell'Istituto tecnico Commerciale "L. DA Vinci", la sezione ottiene per i soci un locale in cui riunirsi e costituire una biblioteca e l'uso della biblioteca della scuola. Durante il primo incontro, la neoeletta Presidente Anna Maria Crimi illustra ai soci il progetto di Ricerca-Azione che il Ministro della Pubblica Istruzione ha ideato in accordo con l'associazione.

Sezione di Parma

L'ANILS di Parma relaziona l'operato e le iniziative che ha curato in questo ultimo quinquennio, ringraziando tutti quelli che hanno 'regalato' ore di lavoro in nome della cultura e dell'insegnamento. Le iniziative svolte dal dicembre 1995 al 2000 sono state sia corsi d'aggiornamento e formazione in preparazione ai concorsi ordinari tanto attesi, sia occasioni per creare nuovi stimoli ad insegnanti spesso logorati dalla routine o disinformati. Detti incontri hanno permesso ad insegnanti di lingue moderne non solo di Parma, bensì anche di regioni limitrofe, di allargare e migliorare le loro conoscenze a livello di problematiche sia generali che specifiche, di scambiare le loro esperienze, di capire le varie esigenze a livello didattico, creando insieme soluzioni utili a tutti. È stato uno scambio proficuo per tutti gli insegnanti. Sono state affrontate tematiche di area comune, scendendo poi alla specificità di ogni singola lingua rappresentata (principalmente inglese, francese, tedesco). Sia per l'area comune che per quella specifica, hanno dato il loro contributo docenti qualificati, formatori e tecnici specializzati in sistemi multimediali. Le ore spese in questi incontri, effettuate presso scuole superiori di Parma, sono state valutate come aggiornamento professionale (alla fine sono stati distribuiti attestati di frequenza col monte ore effettivo) e inserite nel PPA (Piano Provinciale d'Aggiornamento) di ogni anno. Non sono mancati consensi a livello di opinione pubblica (articoli sul giornale locale *La Gazzetta di Parma* e interviste a TV Parma) e il pubblico frequentante è stato molto spesso numeroso e motivato.
Si segnalano i titoli dei vari corsi e dei relativi interventi con i nominativi dei relatori, affinché eventuali sezioni interessate ad organizzare esperienze analoghe siano informate. La sezione è comunque disponibile per fornire qualsiasi ulteriore dettaglio.

a.s. 1995-1996
"Aspetti culturali e percorsi di didattica nel mondo inglese, germanico e francese"

– Mariella Fanizza e Eileen Mulligan (autrici di *Winds of Change*, Paravia 1995): "Come si costruisce un testo di letteratura";
– Andrea Calzolari (docente di Storia e filosofia al Liceo Scientifico "Marconi" di Parma): "Le strutture narrative in Diderot e Sterne";
– Daniela Calebich (docente di Lingua e Letteratura Inglese presso il suddetto Istituto e formatrice IRRSAE): "Costruire metafore attraverso il racconto" e "Il soprannaturale nelle fiabe celtiche";
– Stefano Ferrari (docente di Psicologia dell'arte all'Università di Bologna): "La psicologia del ritratto attraverso il romanzo";
– Eva Jacobacci (docente del Centro Culturale di Piacenza): "Il mito di Faust nella letteratura e nel cinema";
– Maria Enrica d'Agostini (docente di Lingua e Letteratura Tedesca all'Università di Parma): "Ebraismo ed emigrazione in America";
– Pietro Tagliavini (docente e studioso di Lingua e Letteratura Inglese, Parma): "La poetica di S. Heaney";
– Carla Maria Gnappi (docente di Lingua e Letteratura Inglese al Liceo Scientifico "Maria Luigia"

di Parma, Supervisore al tirocinio presso la SSIS dell'Università di Parma e cultrice della materia presso l'Istituto di Lingue e Letterature Germaniche del suddetto Ateneo): "Città e campagna nel romanzo utopico dell'Ottocento";
– Alain Leverrier (attore, sceneggiatore, scrittore e fondatore dell'APSLE): "Lire pour jouer, jouer pour lire".

a.s. 1996-1997
"Prospettive di collaborazione internazionale e di insegnamento veicolare della Lingua Straniera: linguistica, letteratura, didattica"

– Lelio Pallini (docente di lingua e letteratura inglese al Liceo Scientifico "Marconi" di Parma e co-autore di *Essential Grammar in Use*, Cambridge 1991; *Grammar Alive*, Cideb 1996; *Talking Grammar*, Cideb 1999; *Essential Grammar Practice*, Heynemann-Lemonnier, 1999; *New Cambridge English Course*, versione italiana; *Syllabus English*, Cideb 2001): "Translation in EFL-Teaching";
– Pietro Tagliavini (docente e studioso di Lingua e Letteratura Inglese, Parma): "La funzione formativa della LS nella scuola";
– Carla Maria Gnappi (docente di Lingua Letteratura Inglese al Liceo Scientifico "Maria Luigia" di Parma, Supervisore al tirocinio presso la SSIS dell'Università di Parma e cultrice della materia presso l'Istituto di Lingue e Letterature Germaniche del suddetto Ateneo): "Ipotesi di lavoro su un romanzo breve";
– Rosalba Del Maestro (Lettrice di francese alla Facoltà di Economia dell'Università di Parma): "*Il ruolo veicolare delle microlingue dal commercio alla letteratura*";
– Susan Garton (Lettrice di inglese alla Facoltà di Economia dell'Università di Parma): "New approaches in methodology in EFL";
– Marie-Christine Elekès (docente di lingua e cultura francese alla Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Bologna e formatrice del Bureau Linguistique di Bologna): "Autonomisation de l'élève dans la classe de langues";
– Paolo Bernardini (docente di tedesco alla Facoltà di Economia dell'Università di Parma): "L'Europa unita: prospettive della Scuola di II grado";
– Isa Guastalla (docente di lingua e letteratura italiana): "Presenze straniere nell'opera di D'Annunzio";
– Stefano Ferrari (docente di Psicologia dell'arte all'Università di Bologna): "Scrittura come riparazione";
– Federico Ferrari (docente di lingua e letteratura italiana di Parma): "Analogia e metafora in luoghi letterari di poetica anticlassica";

a.s.1997-1998
"Ipermedialità e ipertestualità al servizio della scuola"

Il corso, costituito da lezioni teorico-pratiche, è stato tenuto
- da Simone Mazza, docente di italiano presso l'Istituto "De La Salle" di Parma e operatore informatico;
- per l'area tedesca da Verena Muckermann, docente del Goethe Institut di Genova e Karin Hartmann, consulente della Repubblica Federale Tedesca;
- per la didattica del francese attraverso la multimedialità da Anna Maria Crimi (Presidente dell'ANILS di Alessandria, docente di francese e formatrice presso la Scuola di Specializzazione del Politecnico di Torino).

a.s.1998-1999

L'attività si è rivolta in due direzioni: da un lato la preparazione al concorso a cattedre, dall'altro lo sviluppo di un progetto-teatro.

1. "Elementi di narratologia per il commento del testo letterario in LS"
Questo corso si proponeva di sviluppare gli argomenti di base della prova scritta del Concorso secondo le indicazioni riportate nella Gazzetta Ufficiale, fornendo gli strumenti indispensabili per l'approccio ad un testo letterario in L2. Hanno partecipato i seguenti relatori:
a) per l'area tedesca
– Germana D'Alessio (docente e formatrice del Goethe Institut di Milano e autrice di libri di testo e letterature per l'insegnamento del tedesco nella scuola di II grado);
– Silvia Serena (Vicepresidente nazionale dell'ANILS);
– Brigitte Gras Ferraresi (formatrice del Goethe Institut di Milano e autrice di testi per la didattica del tedesco riportati nei *Mailander Hefte*, e della grammatica contrastiva *Contrasti/Vergleiche*, Zanichelli 1994);
– Jens Kappelhoff (formatore del Goethe Institut di Milano);
b) per l'area francese: Anna Maria Crimi e Marie-Christine Elekès;
c) per l'area inglese: Annalisa Baicchi (docente d'inglese al Centro Linguistico dell'Università di Pisa);
d) per l'area comune: Paolo Briganti (docente di Letteratura Contemporanea all'Università di Parma).

2. Progetto teatro
Il 18 aprile 1998 è stato svolto il seminario conclusivo del progetto alla presenza dei rappresentanti dell'Università, dell'Istituto Storico della Resistenza di Parma e dell'Associazione Culturale Periplo di Cremona, il tutto coordinato dalla vicepresidente della sezione. Punto saliente è stata la messinscena della *pièce* teatrale *Sulla Tomba di Rathenau* di Leonardo Cozzoli alla presenza di un folto pubblico di studenti e insegnanti: i personaggi sono tre barboni che, come tutti gli emarginati, vivono all'interno di una fantasia nella quale trasfigurano la loro quotidianità miserabile; ai loro stessi occhi la loro esistenza è un peregrinare improbabile da una tomba all'altra, sor-

retto da un'inautentica, goffa, fasulla volontà di interrogarsi sul futuro di un'Europa ambigua, esterofila, sradicata e sul futuro dell'uomo stesso, sul bene e sul male, dopo i tragici eventi del Nazismo e del secondo conflitto mondiale.

a.s.1999-2000
Convegno sul nuovo Esame di Stato

Nell'aprile 1999 in collaborazione con la casa editrice Cideb: convegno sul nuovo Esame di Stato, con presentazione della pubblicazione di Anna Maria Crimi *L'art de réussir*, dedicata proprio alla 'nuova Maturità'.

a.s. 2000-2001
Progetto integrato Ministero della Ricerca Scientifica e MPI

Nell'anno 2000 la sezione in collaborazione con l'Istituto di Lingue e Letterature Germaniche dell'Università degli Studi della città attua il suddetto progetto integrato che aderisce alle direttive ministeriali riguardanti la collaborazione attiva dell'Università con le scuole e gli enti territoriali in sede di formazione continua e di preorientamento degli studenti delle scuole superiori. Il primo incontro ha avuto luogo nell'aprile 2000 presso l'Aula Magna dell'Istituto di Lingue e Letterature Straniere di Parma. In occasione della pubblicazione di *Shakespeare in amore* di Danilo Bramati e Gabriella Galzio, editrice Salani, il poeta milanese Bramati ha proposto agli studenti e agli insegnanti esempi di traduzione dall'inglese in italiano, aprendo un interessante dibattito sulla *Visione e l'inganno*, una riflessione sull'essenza poetica sottesa al compito del tradurre. Ha introdotto i lavori la Prof.ssa Giovanna Silvani, docente di Lingua e Letteratura Inglese alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Parma e Direttrice dell'Istituto di Lingue e Letterature Germaniche dell'Ateneo cittadino. Il secondo incontro ha avuto luogo il 10 novembre 2000: studenti e insegnanti delle scuole superiori hanno potuto partecipare al convegno "L'importanza di essere frainteso: omaggio a Oscar Wilde", organizzato dalle Università di Parma e Bologna. Il programma è stato nutrito e ha avuto forti consensi anche sui giornali e TV locali.
Per tutte le attività e i corsi svolti nel quinquennio sono stati messi a disposizione gli atti prodotti dal comitato ANILS di Parma.

Sezione di Roma

"Parole comuni, culture diverse" è in sintesi il problema affrontato, con la partecipazione del Progetto Alias (Approccio lingua italiana Allievi stranieri), Progetto Itals (Italiano lingua straniera), della rivista telematica "Educazione & Scuola" il 23 marzo dal Convegno organizzato dalla sezione ANILS di Roma per la Regione Lazio: nella scuola di oggi è fondamentale imparare a saper valutare cosa sia formale o amichevole, aggressivo o cortese, utile o superfluo con persone di lingua e cultura differente dalla nostra. Da qui il titolo del convegno: "Italiano per immigrati nella scuola: una realtà da affrontare. Didattica, strategie,strumenti e suggerimenti".
I temi riguardano le scuole e i CTP di fronte agli immigrati, i problemi degli esperti in italiano L2, dei mediatori e facilitatori nella scuola pubblica in regime di autonomia e, nella seconda metà della giornata, la dimensione interculturale nelle relazioni interpersonali e nella comunicazione nella classe con immigrati, con particolare riguardo alla psicologia dell'affettività e corporeità, alle tecniche per il contatto con il sé e l'altro nelle classi multiculturali. Il seminario è pensato e rivolto a quanti si occupano di comunicazione e scuola, a tutti i docenti, i dirigenti scolastici, personale educativo e ispettivo, a coloro che operano per gli immigrati, a quanti siano sensibili a tale realtà.

Caro socio,

anche se non hai rinnovato l'abbonamento, questo numero ti giunge comunque.
Ti preghiamo di voler inviare la tua quota di 35.000 alla tua sezione
oppure al c.c.postale 10441863.