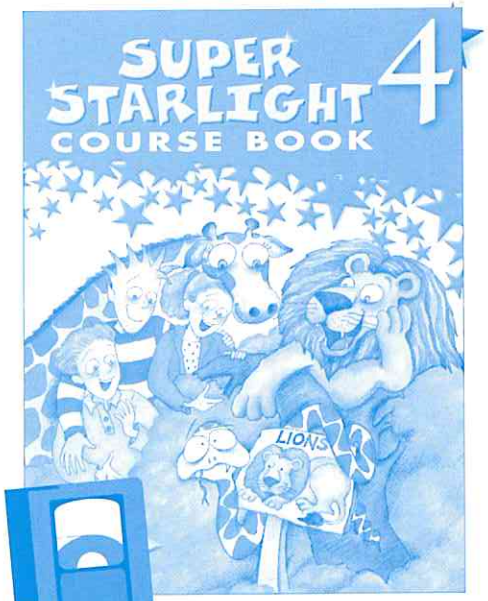
Le Lingue Moderne

anno XXXIX 5 2001

- Per un profilo linguistico dell'insegnante di L2 nella scuola elementare
- L'inglese come lingua franca
- Language and Communication in Contemporary Europe
- La motivation dans l'enseignement/apprentissage du français des affaires

comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 5 maggio 2001

CORSO DI INGLESE PER IL SECONDO CICLO DELLA SCUOLA ELEMENTARE



3 Student's Books **3 Workbooks**

1 Teacher's Guide (224 pages)

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. 5 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

EDITORIALE

▶ **126, 1 + (1+11), 832, 1056, 130, 80, 80 + 20%: Diamo dei numeri perché il M.P.I. dà i numeri** 2
Paolo E. Balboni

INCHIESTE

▶ **Per un profilo linguistico dell'insegnante di L2 nella scuola elementare** 4
Tiziana Turrini

SAGGI

▶ **Sulla questione dell'inglese come lingua franca** 12
Patrizia Mazzotta

▶ **Language and Communication in Contemporary Europe** 17
Laura Jottini

▶ **La motivation dans l'enseignement/apprentissage du français des affaires** 22
Maria Teresa Zanola

VITA DELL'ANILS

▶ **Un corso: dalla progettazione all'analisi dei questionari valutativi.** 27
Matteo Santipolo

CONVEGNI E CONGRESSI 30

VITA DELLE SEZIONI 32

IN QUESTO NUMERO

Il 13 maggio ci saranno le elezioni politiche: mentre scriviamo non sappiamo chi vincerà, mentre chi legge sa forse anche chi è il nuovo Ministro della P.I. Questo numero è un messaggio a quel ministro:

- l'editoriale commenta il progetto di distribuzione delle ore di lingua straniera nella scuola di base;
- l'inchiesta mostra quanti siano i problemi indotti da innovazioni introdotte senza aver preventivamente o contemporaneamente condotto un'azione mirata di riqualificazione del corpo docente

perché il M.P.I. da i numeri

Il Ministero ha messo in rete un progetto di attribuzione del monte orario alle varie discipline. Esperti ministeriali insistono a rassicurarmi che qualcosa cambierà – ma che comunque saranno dettagli. Quindi ritengo necessario e possibile presentarlo e commmentarlo.

▶ Il quadro europeo di riferimento normativo

Il quadro è quello delineato dai primi 4 numeri del titolo. Il guaio (dimenticanza? arroganza? mera imbecillità? pressioni di gruppi di potere, sindacati, altre associazioni di docenti?) è che il MPI ha dimenticato questi numeri che costituiscono la cornice normativa europea di politica linguistica:

■ **126**: è l'articolo del Trattato di Maastricht, recepito nel nostro ordinamento costituzionale, in cui si prevede che ogni cittadino abbia diritto ("diritto": chiaro?) a insegnamento linguistico secondo uno schema che può essere racchiuso nella seguente formula:
■ **1 + (1 + 11)**: il primo 1 è la lingua materna (attenzione: tra poco avremo cittadini italiani la cui lingua materna sarà il cinese, l'arabo, lo spagnolo...); oltre a questa il cittadino ha diritto ad avere istruzione in altre 2 lingue europee: il secondo 1 in realtà sta per "inglese" (tant'è vero che Regno unito e Irlanda, che hanno già l'inglese, devono studiare solo una lingua straniera) e 11 sta per le altre lingue tra cui va scelta la seconda lingua europea.

Quindi, ogni italiano ha diritto all'insegnamento dell'inglese e a quello di un'altra lingua. "Insegnamento" va messo tra virgolette, per richiamarlo dopo. Vediamo ora cosa propone il MPI.

La proposta del MPI

▶Ecco i numeri dati dal MPI:

■ **832**: sono le ore dell'ambito linguistico-

tra queste 5 discipline è lasciata alla scuola;
■ **1056:** sono le ore di 3ª, 4ª e 5ª, per lo stesso ambito, con la stessa logica;
■ **130:** ore di lingua europea 1 (intesa come disciplina a sé) in 6ª e 7ª, pari a una media di 2 ore settimanali;
■ **80:** ore di lingua europea 2, che inizia nella 6ª classe; la media annuale è di 40 ore, cioè poco più di un'ora settimanale;
■ **80%** del tempo scuola è definito – secondo i numeri visti sopra – dal MPI, mentre il restante **20%** è deciso dalle singole, autonome scuole.

▶ Dalla 1a alla 5a: non servono guerre tra poveri

Guai al consiglio dei docenti dell'ambito linguistico-espressivo che si sbrani per un'ora in più o un'ora in meno! Una guerra di poveri che ha come campo di battaglia la mente dei ragazzini, e che rischia di trasformarli in vittime delle proprie rivendicaizoni di spazio.
Gli insegnanti di lingue possono recuperare spazio non *a scapito di* altri ma *sovrapponendosi agli* altri, possono "dilagare" nelle altre discipline (visto che i docenti sono abilitati per tutto l'ambito): l'insegnante di lingua può insegnare anche arte e/o musica e/o educazione motoria e può fare ciò usando (anche) la lingua straniera: è il modello dell'uso veicolare della lingua, già diffuso in centinaia di scuole italiane, su cui *SeLM* è intervenuto l'anno scorso con un saggio fondante di Carmel M. Coonan e poi, anche quest'anno, con una serie di esperienze che provengono dalle scuole. Esiste una tradizione internazionale forte e significativa.

▶ Lingua europea 1: disciplina autonoma in 6a e 7a

Qui l'insegnamento diviene più formale, disciplinare. Un paio d'ore settimanali, in media: lo sappiamo tutti – e lo dicono i documenti ufficiali europei – che non bastano. Quindi significa che l'insegnante di lingua deve collaborare con i colleghi:

a. può usare una o due ore di quelle a disposizione della scuola per fare lingua (soprattutto inglese) insieme al collega di informatica: in compresenza oppure a settimane alterne essi possono guidare gli studenti ad usare la lingua per entrare in internet e internet per entrare nei siti di lingua;

b. può impostare moduli interdisciplinari con gli insegnanti di storia, geografia, ecc., guidando gli allievi nella ricerca in rete di materiali, di siti di storia, di informazioni geografiche;

c. può usare la lingua come strumento di collaborazione in progetti Comenius, in giornalini internazionali, ecc.: attività extracurricolari che richiedono l'uso della lingua.

Serve uno sforzo di inventiva: si tratta di modalità di cui è più difficile la discussione qui che la realizzazione operativa; se la lingua europea 1 è l'inglese le cose sono più semplici.

▶ Lingua europea 2: la furbizia meschina

Maastricht ci obbliga a insegnare la seconda lingua straniera e il MPI ha risposto positivamente: 80 ore in due anni. Alla fine dei successivi due anni di scuola dell'obbligo i livelli nelle due lingue europee dovrebbero essere simili…

meri dati da lui. È una scandalosa presa in giro dell'UE, la cui direttiva viene obbedita in maniera formale (si inserisce infatti la lingua europea 2) ma viene trasgredita nella sostanza (l'art. 126 parla di "insegnamento" e 1 ora settimanale è al massimo "esposizione", non insegnamento).

Se il MPI è stato furbastro con l'UE è invece stato truffaldino con le scuole autonome. Vediamo perché.

▶ 20% del tempo scuola: la furbizia truffaldina

Questa è la percentuale di tempo che la scuola ha a disposizione per la progettazione autonoma, per il raccordo con il territorio. Siccome si va verso una scuola di circa 30 ore, possiamo dire che lo spazio per l'autonomia è di circa 6 ore settimanali. Siccome

- ogni collegio docenti capisce che 80 ore in due anni sono un terzo del minimo richiesto per imparare una lingua straniera;
- le famiglie (rappresentate in Consiglio di Istituto) sono interessate alle lingue straniere, una volta che si sia fatto loro capire che con il solo inglese i loro figli sono svantaggiati rispetto agli altri europei che studiano due lingue;
- i mass media creano motivazione per le lingue

ecco che un paio d'ore settimanali finiranno dalla quota autonoma a coprire l'insegnamento della seconda lingua europea. Si salva la dignità della parola "insegnamento", ma si truffano le scuole, riducendo di un terzo lo spazio di gestione autonoma.

"Che fare?"

La citazione del titoletto è rivoluzionaria, ma questi non paiono tempi di rivoluzioni. E la rivoluzione degli insegnanti di lingue contribuirebbe ad affossare una riforma di cui invece c'era immane bisogno e che pare adeguata a ricollocare la scuola italiana nel quadro omologo in Europa.

Che fare, dunque?

Anzitutto, chiedere al MPI di svolgere il suo compito politico, cioè *decisionale*, e farsi carico di decidere quali materie inserire e quali lasciare fuori dal curricolo: oggi il numero di disci-

Tiziana Turrini

Questo studio si colloca nell'ambito del progetto di ricerca *Autonomy in Primary Teacher Language Education* (Socrates, Lingua A)[1], che nasce dall'esigenza di creare e di diffondere risorse multimediali e mira allo sviluppo dell'autonomia professionale del docente preposto all'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare.

La prima fase di questa ricerca, mirata ad evidenziare i bisogni formativi dell'insegnante di lingua straniera in Italia, è iniziata con l'esame dei corsi di formazione generale rivolti ai docenti di scuola elementare neoimmessi in ruolo, tenuti nella provincia di Bologna dal 1987/1988 al 1997/1998.

Dall'analisi del *corpus* in questione, è emerso che si tende a dare particolare importanza esclusivamente a quelle che sono le tematiche trasversali del processo di insegnamento/apprendimento. Le finalità dei percorsi formativi esaminati, infatti, sono essenzialmente queste:

- l'acquisizione di competenze metodologico-didattiche ed organizzative;
- l'approfondimento delle conoscenze socio-psico-pedagogiche, delle abilità relazionali e comunicative;
- l'approfondimento delle conoscenze giuridiche di legislazione scolastica.

Nel confrontare i contenuti degli incontri seminariali e delle attività di gruppo svolte, si è verificato che mai, al di fuori delle esperienze formative specifiche, è stato affrontato il tema della "nuova" figura dell'insegnante di L2. Al centro di molte argomentazioni didattico-metodologiche vi è spesso "l'insegnamento" delle lingue straniere. Sarebbe invece opportuno, concentrarsi maggiormente sull' "insegnante" di lingue nella scuola elementare (AA.VV. 1993), in quanto è merito di una relazione interpersonale positiva e complementare tra insegnante ed alunno se si promuovono ottimali ed efficaci processi di apprendimento (Titone 1989, p. 123). Il docente, quindi, è in primo piano, così pure come lo è il linguaggio straniero usato in classe nelle diverse situazioni di insegnamento-apprendimento (Allwright e Bailey 1991). A tal proposito, considerati anche i diversi livelli di competenza e le differenti esperienze di apprendimento linguistico (per metodo, durata ed intensità), per una completa formazione professionale dei docenti sarebbero auspicabili approfondimenti a livello metodologico-didattico e linguistico.

Il progetto *Autonomy in Primary Language Teacher Education* ha preso corpo da una raccolta di differenti tipi di informazioni mirate all'elaborazione di un profilo europeo dell'insegnante di lingua nella scuola elementare. I dati emersi dalle indagini effettuate in Italia, in Spagna ed in Austria, hanno evidenziato i bisogni professionali del personale docente coinvolto. Vediamo ora quale è stata la risposta alla ricerca svolta nel nostro paese.

L'indagine è stata condotta in quattro regioni: Emilia Romagna, Lazio, Puglia e Veneto. Ad ogni circolo didattico di ogni singola regione è stato dato un numero progressivo a partire da 1 per ottenere di conseguenza, con un programma generatore di numeri casuali (combinat, randcomb), un campione pari al 10%. Sono stati così scelti 24 circoli su 235 in Emilia Romagna, 36 su 360 in Lazio, 35 su 351 in Puglia e 32 su 318 in Ve-

e l'esito è stato positivo, perché il numero delle risposte ottenute ammonta ad un totale di 243 su un numero complessivo di 381 questionari spediti. L'iniziativa ha avuto un'ottima risposta e questo lascia trapelare un'alta sensibilizzazione dei docenti di lingua straniera alle domande proposte, in merito ad un loro preciso e dettagliato inquadramento didattico-professionale (v. tabella alla voce *Numero di risposte*).

I questionari sono stati suddivisi in quattro sezioni:

A. dettagli professionali;
B. progettazione dell'insegnamento/apprendimento;
C. realizzazione dell'insegnamento/apprendimento;
D. valutazione.

La parte A è quella che ha lasciato maggior spazio alla parola dei docenti, perché è stata impostata in maniera strettamente personale e ha messo in luce quale competenza linguistica essi possiedono e quali percorsi formativi hanno seguito per raggiungerla.

Le rimanenti sezioni B, C e D hanno richiesto, invece, l'attribuzione di un punteggio da 1 a 5, in merito a determinate tematiche, corrispondente a: non necessario, non molto necessario, necessario, molto necessario, estremamente necessario.

Una sola domanda a risposta aperta è stata prevista per ognuna di queste ultime tre sezioni, offrendo al docente l'opportunità di esprimersi liberamente riguardo ad alcune strategie didattiche, ai modi comunicativi ed all'attenta valutazione dei comportamenti pratici.

Progettazione dell'insegnamento/apprendimento

L'elaborazione delle risposte all'interrogativo "Desidera aggiungere qualcos'altro?", zione all'insegnamento della lingua, oltre ad essere uno stimolo all'apprendimento per il bambino, è anche una spinta a mantenere alta la competenza linguistica mediante una formazione continua. Altra proposta, nata dall'idea dei docenti di elaborare un curricolo minimo tale da potere essere garantito a tutti, è quella di limitare gli obiettivi stabiliti dai Programmi Didattici. A tutto questo si aggiunge anche il bisogno di avvalersi di laboratori linguistici, di internet, di computer e di altre tecnologie e spazi idonei ai bambini portatori di handicap.

Realizzazione dell'insegnamento/apprendimento

L'analisi delle risposte nella sezione riguardante la realizzazione dell'insegnamento/apprendimento ha rilevato come i docenti abbiano espresso un parere favorevole agli scambi internazionali e si siano trovati d'accordo nel ritenere fondamentale l'approccio orale, così come la risposta fisica, allo stimolo linguistico. Un basso numero di insegnanti, tuttavia, ha aggiunto un parere personale in merito alla valutazione, evidenziando che solo enti esterni qualificati potrebbero essere preposti a questo compito, oppure sarebbe propizio ricorrere ad un'autovalutazione da effettuarsi al computer.

Dettagli professionali

Partendo dall'elaborazione delle risposte dei docenti alle domande del quadro A (M.J. Raya, E. Hewitt in Bondi M. et al. 1999, pp. 13-23), si vuole qui mostrare un panorama dei profili professionali degli insegnanti presi a campione nelle quattro regioni coin-

Numero di risposte				
Questionari inviati	72	96	108	105
Questionari ritornati	48	53	41	101
Lingue insegnate				
Inglese	53	51	39	87
Francese	1	-	3	15
Tedesco	–	1	–	–
Spagnolo	–	–	–	1
Tipologie di insegnante				
Specialista	38	37	22	33
Specializzato	13	9	19	65
Titolo di studio				
Laurea	10	10	10	26
Laurea in lingue	16	10	7	13
Traduttore	2	–	1	–
Diploma	23	26	27	57
Corsi di perfezionamento	–	–	1	–
First Certificate	1	1	–	–
Proficiency	2	1	–	–
Quale formazione e aggiornamento?				
A (Materiali multimediali/audiovisivi)	15	15	11	24
B (Attività di osservazione/riflessione)	14	13	7	30
C (Corso presso enti esterni)	24	23	25	47
Presenza di attrezzature informatiche				
SI	44	37	28	92
NO	2	14	9	4
Presenza di attrezzature video				
SI	46	50	34	92
NO	1	2	3	4
Numero studenti				
Numero medio alunni per classe	22,70	17,72	20,90	20,94
Numero studenti 1° e 2° ciclo				
Classe I	6	1	9	7
Classe II	15	12	8	10
Classe III	39	41	23	43
Classe IV	41	44	26	44
Classe V	41	44	20	44
"Indichi il suo livello di competenza in Ls"				
Livello elementare	1	–	1	7
Livello pre-intermedio	–	2	3	15
Livello intermedio	18	11	13	37
Livello post-intermedio	17	16	11	21
Livello avanzato	15	19	8	19
Livello lingua madre	1	–	2	–
"Dove ha imparato la lingua straniera?"				
Scuola	27	22	27	67
Scuole private	26	23	13	14
Università	29	26	14	43
Altrove	27	28	25	50
"Quali sono le sue difficoltà con la Ls?"				
Comprensione orale	24	14	22	41
Conversazione	15	11	10	23
Grammatica	8	6	3	7

Conversazione	11	13	9	27
Comprensione orale	6	7	1	2
Grammatica	6	2	3	7
Le 4 abilità	–	–	–	2
"Games"	–	–	–	2
Traduzione istantanea	–	–	–	1
Didattica	–	–	–	1
Competenza generale	–	–	–	1
Drammatizzazione di dialoghi e filastrocche	–	–	–	1
"Ha mai fatto osservazioni in classi di suoi colleghi di L2?"				
SI	3	4	21	7
NO	49	33	77	43

La lingua straniera e le modalità di formazione

I dati rilevati dalle risposte alla domanda "Quale lingua straniera insegna?" hanno evidenziato una netta maggioranza dell'inglese, seguito dal francese e, per ultimo, dal tedesco e dallo spagnolo a parità di minima percentuale. Le cifre ci fanno riflettere su una realtà che non evidenzia solamente l'utilizzo delle risorse disponibili nel corpo docenti nelle regioni considerate, ma sottolinea, in modo particolare, quelle che sono le richieste della comunità in esame. I risultati hanno richiamato la nostra attenzione sulla scelta della lingua straniera che, secondo i Nuovi Programmi, deve prendere in considerazione anche i criteri oggettivi di utilità sociale e culturale.

"Si terrà conto del carattere veicolare della lingua inglese, in quanto offre occasioni più frequenti di esperienza e, quindi, di rinforzo positivo per l'uso generalizzato che se ne fa nei mezzi di comunicazione, negli scambi internazionali e in campo tecnologico...". (I Nuovi Programmi 1985)

Senza peraltro voler entrare nel merito della validità di una tale scelta, alla voce *Lingue insegnate* nella tabella riportata a pag. 5, sono evidenti i dati relativi al numero dei 3.11.1998), dei quali 75 per la lingua inglese, 5 per la lingua francese, 2 per la lingua tedesca e 1 per la lingua spagnola. (M.P.I., C.M. 459, Roma 23/11/1998).

Dall'indagine svolta è apparso, inoltre, che il numero del personale specialista (che insegna come unica disciplina la lingua su 6 o 7 classi), supera quello specializzato (il docente che insegna la lingua nella propria classe, accorpata ad altre discipline). Solamente nella regione Puglia, come si vede nella tabella alla voce *Tipologie di insegnante*, pare che il numero di questi ultimi sia maggiore, anticipando in un certo qual modo quelle figure specializzate e professionalmente inquadrate che caratterizzeranno sempre più la scuola dell'autonomia.

Il confronto con i dati nazionali forniti dal Ministero, relativi allo sviluppo dell'insegnamento della lingua straniera per l'A.S. 1997/1998, conferma la validità del campione preso in esame. In base alle informazioni pervenute dalle singole province, infatti, risulta che su un totale di 17.634 docenti di L2 utilizzati, 8.470 erano specialisti, mentre 9.164 operavano in qualità di specializzati (M.P.I., Prot. N.2601/ 1998).

In merito al problema riguardante la selezione e la formazione degli insegnanti di lingue nelle scuole elementari, risulta interessante quanto è emerso dalle risposte a

hanno sottolineato come il personale docente già in ruolo sia stato abilitato con corsi di 500, 300, 250, 150 o 100 ore, organizzati dai Provveditorati agli Studi delle relative province, differenziati secondo le competenze linguistiche e/o metodologiche possedute. Altre risorse della scuola sono state "sfruttate" ed abilitate mediante corsi di formazione IRRSAE, corsi di specializzazione e di aggiornamento sull'apprendimento e sulla didattica della lingua. Occorre, tuttavia, evidenziare che un rilevante numero di docenti, neo immessi in ruolo, sono stati dichiarati idonei all'insegnamento della lingua col superamento di una prova facoltativa in sede concorsuale. Le percentuali di riferimento a quest'ultima dichiarazione sono le seguenti: 47,9% in Emilia Romagna, 32% in Veneto, 26,8% in Lazio e 35,6% in Puglia.
Le conferme che i livelli di competenza linguistica dei docenti di scuola elementare sono molto differenti tra loro, le troviamo nella tabella alla voce *Titolo di studio*, dove sono illustrati i molteplici titoli di studio posseduti dagli insegnanti.
La consapevolezza di quali sono i più importanti corsi di formazione che gli insegnanti di L2 hanno frequentato può essere un dato rilevante al fine di delineare un quadro dettagliato dell'odierna realtà formativa. Sebbene la maggior parte dei docenti interpellati abbia risposto negativamente alla domanda in questione, dichiarando di non aver potuto frequentare corsi di formazione (o perché mancanti o in quanto personale non di ruolo), altri hanno fatto riferimento ai soli corsi abilitanti organizzati dal Provveditorato, i quali hanno previsto, talvolta, anche un soggiorno all'estero.
In Emilia Romagna alcuni docenti hanno frequentato i corsi del British Council, del LEND, del CILTA di Bologna e quelli di linguistica e di glottodidattica dell'Università. Altri, invece, hanno partecipato al Convegno dattica presso LUMSA, il LEND ed i Progetti Socrates, degni di nota sono anche i corsi di sostegno L2 e quelli organizzati presso gli enti culturali.
Per ultimo il caso della Puglia, che ha visto organizzati corsi IRRSAE, CIDI, multimediali e metodologici, ed altre iniziative in numerose scuole private. Alcuni docenti della regione Puglia, inoltre, anche se in minima percentuale, hanno partecipato al Seminario Regionale IRRSAE Puglia "L'educazione linguistica nella scuola elementare" e al Convegno TESOL in Italia.
È stato chiesto agli insegnanti di esprimere una preferenza in merito a come loro vorrebbero intendere un corso di formazione/aggiornamento, scegliendo tra una delle seguenti affermazioni:
a) Preferirei avvalermi, all'interno di un corso di auto formazione individuale o di gruppo, di materiali multimediali/audiovisivi che dimostrino come altri insegnanti lavorano nella classe.
b) Preferirei un corso di auto-formazione con gruppi di lavoro di insegnanti di L2, centrato su attività di osservazione/riflessione sul lavoro di classe.
c) Preferirei frequentare un corso di formazione presso enti esterni (enti culturali, Università, ecc.).
Alla voce "Quale formazione e aggiornamento?", nella tabella riportata, vengono illustrate le opzioni dei docenti nelle varie regioni, pur sapendo che complessivamente l'affermazione a) ha raccolto il 26,2% delle preferenze, b) il 25,8% e c) il 48%.

Attrezzature scolastiche ed organizzazione dei docenti

Il rinnovamento delle metodologie e l'utilizzo nell'insegnamento di strumentazioni tecnologiche è uno degli obiettivi prioritari perseguiti dalla scuola di ogni ordine e grado. È, tuttavia, una convinzione ormai dif-

tenza che i docenti devono possedere, "rende l'attività scolastica più accattivante per gli alunni, consente di organizzare meglio percorsi di apprendimento individualizzato e favorisce l'apprendimento". È risaputo che le tecnologie didattiche permettono un'offerta più ricca dei materiali di lavoro, oltre a proporsi come risorsa positiva per quei bambini che faticano a seguire le attività didattiche abituali.
I dati sulle attrezzature riflettono un quadro abbastanza positivo, anche se le attrezzature non sempre adeguate e gli spazi spesso molto ristretti non facilitano l'introduzione e l'utilizzo dei mezzi multimediali.
La variabile del numero di studenti è strettamente collegata con la capacità di gestione del gruppo classe, e con un numero medio di alunni per classe abbastanza alto, concentrato soprattutto nel secondo ciclo di scuola elementare, è sempre più difficile per gli insegnanti ipotizzare esperienze significative organizzando attività per gruppi intorno ai pochi computer disponibili. È ormai un dato di fatto che motivare globalmente una classe composta da un numero elevato di studenti ed applicare alcune tecniche d'insegnamento diventa abbastanza difficile se i gruppi in questione sono abbastanza numerosi.

Competenza linguistica dei docenti: difficoltà e punti forti

L'analisi dei 243 questionari ha avuto, come fine ultimo e primario, la scoperta dei bisogni educativi continui dell'insegnante di lingua straniera nella scuola elementare. Da un lato si identifica la figura del docente come colui che è in possesso della maggior flessibilità ad adattarsi ai cambiamenti, oggi sempre più numerosi nel mondo della scuola; dall'altro, è proprio questo fattore dinamico che ci lascia intendere il docente stesso come un attore/formatore, partecipa

tralla L2 prevalentemente a scuola e all'università, altri l'hanno imparata presso scuole private, mentre altri ancora si sono formati mediante corsi all'estero, riviste, videocassette, lezioni con insegnanti madrelingua e con gli stessi corsi di formazione promossi dai Provveditorati (v. tabella all voce "Dove ha imparato la lingua straniera?").
Nonostante le differenti modalità di formazione degli insegnanti di L2, i dati riportati nella tabella alla voce "Quali sono le sue difficoltà con la lingua straniera?" evidenziano una certa omogeneità dei principali "disagi" che i docenti manifestano nei confronti della lingua insegnata: difficoltà che coinvolgono principalmente il livello di comprensione orale e di conversazione.
L'ultima domanda rivolta ai docenti aveva per oggetto eventuali esperienze di osservazione. L'uso del linguaggio in classe degli insegnanti e/o degli alunni è, infatti, altamente osservabile e molto spesso l'aiuto di un osservatore esterno (che può essere il nostro collega) può dare una risposta estremamente positiva all'interno del processo di insegnamento/apprendimento. Egli può prendere atto delle dinamiche comunicative in L2 attivate dagli insegnanti nelle classi, per metterle poi in comune, scambiarne e confrontarne le esperienze allo scopo di innalzare il successo didattico (Allwright e Baily 1991).
I dati emersi nella tabella alla voce "Ha mai fatto osservazione in classi di suoi colleghi di L2?" mostrano che in Italia, purtroppo, siamo ancora molto lontani dall'ottica dell'insegnamento riflessivo (dall'osservazione da un punto di vista esterno del proprio stile comunicativo al miglioramento di esso) e del docente formatore (capace di formare se stesso formando gli altri nel lavoro di gruppo). Sarebbe perciò auspicabile che gli insegnanti di ogni disciplina, e a maggior ragione di L2, giungessero a prendere coscienza del proprio modo di proporsi, at-

conoscere che è proprio attraverso lo strumento verbale che si attiva la pratica didattica e educativa. I messaggi linguistici che un docente utilizza ogni giorno sono, infatti, di fondamentale importanza: essi hanno una valenza cognitiva ed emozionale che influenza le modalità di apprendimento degli alunni, promuovendone, facilitandone o talvolta ostacolandone l'apprendimento.
È già stato menzionato in precedenza che, a parte la lunga serie di domande presentate nel questionario, alcuni insegnanti hanno voluto aggiungere alcune opinioni personali relativamente alla loro area di formazione. Essi hanno espresso pareri in merito al linguaggio ed alla cultura del paese straniero ed hanno manifestato interesse per i corsi di aggiornamento linguistico e per gli scambi culturali per insegnanti e per studenti. I docenti di L2, inoltre, hanno evidenziato alcuni fattori dovrebbe essere impostata una competenza comunicativa piuttosto che su un linguaggio inteso come puro soggetto dello studio accademico.
Tutti questi bisogni, chiaramente, necessitano di una perfetta organizzazione, al fine del raggiungimento di una formazione continua impostata sul piano dell'alta qualità e capace di tenere conto del miglior adattamento ai programmi d'insegnamento.

Nell'ultima fase di questo lavoro mi è parso interessante proporre una tavola riassuntiva della gradualità dei bisogni professionali degli insegnanti di lingua straniera ricavati dall'indagine effettuata in Italia.[2]
Quest'ultima tabella è, infatti, il risultato dei valori medi che sono emersi dal punteggio da 1 a 5 che gli insegnanti interpellati hanno dato alle domande a loro proposte.

Gradualità dei bisogni professionali degli insegnanti rilevati in Italia.

Gradualità dei bisogni	Bisogni professionali rilevati	Valore medio (da 1 a 5)
1°	Attività per la pratica orale	4.435
2°	Drammatizzazione e role-play	4.358
3°	Ruolo dell'insegnante come animatore/animatrice	4.341
4°	Ruolo dell'insegnante come stimolo	4.323
5°	Esercizi di ascolto di materiali autentici	4.322
6°	Utilizzo di giochi	4.321
7°	Tecniche per motivare gli alunni della scuola elementare	4.310
8°	La lingua come strumento di comunicazione	4.301
9°	Conoscenza di metodologie didattiche attuali	4.277
10°	Strategie per la comprensione globale	4.270

In conclusione, dopo aver ascoltato la "voce" di tanti insegnanti di lingua straniera ed aver raccolto le loro esigenze formative, si può affermare che ormai le definizioni ideali non servono più e che stanno gradatamente cedendo il posto ai prodotti effettivamente realizzati mediante esperienze di ricerca-azione. Oggi si va sempre più caratterizzando la necessità, da parte dei docenti attori e formatori, di raggiungere una capacità di riflessione epistemologica e didattica senza rimanere mai in atteggiamento passivo nei confronti dell'aggiornamento. Formare ad un atteggiamento di ricerca è solo il punto di partenza per andare oltre, per formare all'autonomia ed alla capacità di imparare dall'esperienza e di modificare il proprio insegnamento dando spazio alla formazione della propria personalità.

Riferimenti bibliografici

AA.VV. (1993)
L'insegnante di lingue nella scuola elementare, Brescia, La Scuola.

ALLWRIGHT D., BAILEY K.M. (1991)
Focus on the Language Classroom, Cambridge, Cambridge University Press.

BALBONI P., ELLERO P. (1993)
"Esperienze e sperimentazioni di insegnamento", in AA.VV., 1993.

BLONDIN C. et alii (1997)
Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes, Brussels, European Commission.

BONDI M. (1993)
"L'Esperienza di Modena", in AA.VV, 1993.

BORI A. et alii (1997)
Modern Languages at Primary School: Reflections on Monitoring and Evaluation, Stirling, CILT.

BRUNER J. (1988)
La mente a più dimensioni, Bari, Laterza.

EDELNBOS P., JOHNSTONE R. (1996)
Researching Languages at Primary School. Some European Perspectives, London, CILT.

M.P.I. (1985)
I Programmi Didattici della Scuola Elementare, D.P.R.12/2/1985.
Il Sillabo: la lingua straniera nella scuola elementare.

LOW L., BROWN S., JOHNSTONE R., PIRRIE A. (1995)
Foreign Languages in Primary Schools. Evaluation of the Scottish Pilot Projects 1993-1995 Final Report, Stirling, Scottish CILT.

LOW L., DUFFIELD J., BROWN S., JOHNSTONE R. (1993)
Evaluating Foreign Languages in Primary Schools, Stirling, Scottish CILT.

LOW L. (1997)
Modern Languages at Primary and Early Secondary School: Support for the Teacher, Stirling, CILT.

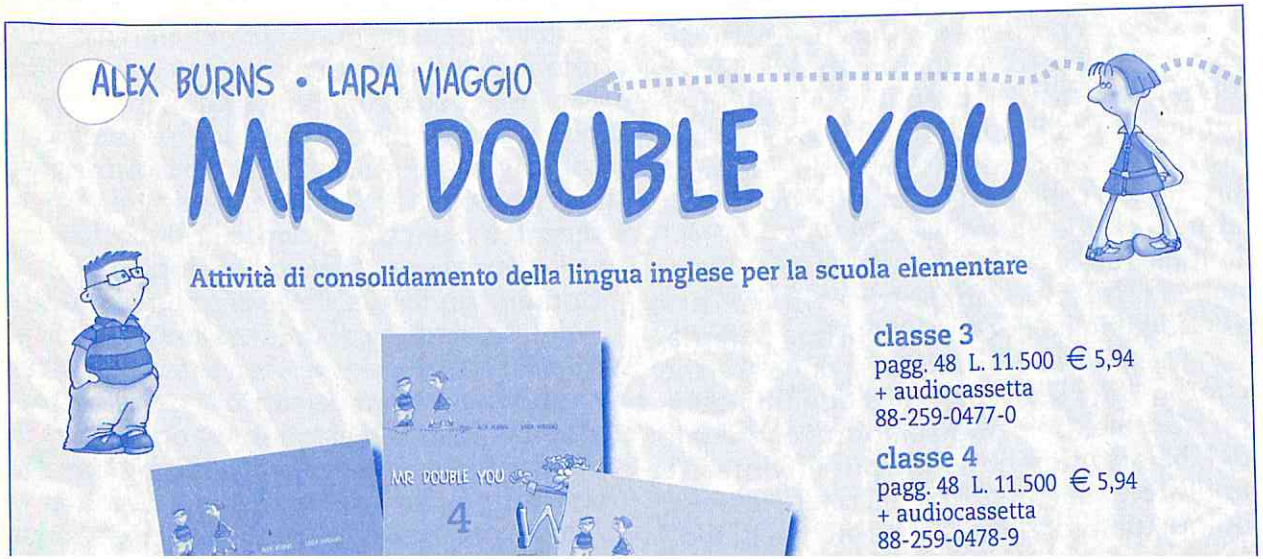
PORCELLI G. (1986)
"Lingua Straniera", in Scurati C. (a cura di), *La Nuova Scuola Elementare. Commento ai Programmi 1985*, Brescia, La Scuola.

TITONE R. (1972)
Bilinguismo precoce e educazione bilingue, Roma, Armando.

TITONE R. (1985)
Educare al linguaggio mediante la lingua, Roma, Armando.

TITONE R. (1990)
La lingua straniera nella scuola elementare, Roma, Armando.

WIDDOWSON H.G. (1978)
Teaching Language as Communication, Oxford, Oxford University Press.



Europe has been promoted, as said above. From a linguistic approach, European languages in their diversity, in their specific political roles and in their social and economic functions are an important part of the wealth of humanity. All the Governments of the Member States of the Council of Europe have been called on to develop ideas, approaches and strategies to promote linguistic diversification and improve the quality of language learning and teaching from the very start of schooling, encouraging "teaching programmes at all levels that use a flexible approach, including modular courses and those which aim to develop partial competences and give them appropriate recognition in national qualification systems".[1]

In July 1998 the Parliamentary Assembly of the Council of Europe approved a recommendation on Linguistic Diversification with particular emphasis on ensuring that the citizens of Europe be offered opportunities throughout life to acquire and develop their capacity in a number of languages and that the knowledge of at least two modern languages be promoted for all students by the time they leave school [2].

Through documents of reference, such as "The Common European Framework of Reference" (CEF) and "The European Language Portfolio" (ELP), the Council of Europe offers suggestions for the teaching, learning and assessing of languages, recommending foreign language courses for non-specialists at universirty level and the creation of a personal document, the portfolio, to record formal qualifications, achievements and experiences in language learning in an internationally transparent manner.

The several EU education and youth programmes (Lingua, Erasmus/Socrates, Leonardo, Tempus, Comenius, etc.) have already contributed to the improvement of the quality of teaching and learning, and pus III) will certainly continue on the same succesful path as the old ones. The European year of languages (2001) was planned with the aim is to increase public awareness of the importance of diversified language learning for all sectors of the population for mutual understanding in a multicultural and multilingual Europe. Multilingualism and multiculturalism should be the goal of all Member States in the complex situation of linguistic diversity but the introduction and the establishment of bilingual and multilingual education programmes has been an arduous process in many European States so far (Hoffman 1998, p. 145). One of the trends of language learning which has been on the increase has been in the move to acquire English as a second language. From now on the successful learning of several languages should become a normal part of the curricula in schools, colleges and universities in every Member State, and language teaching and learning should also include emphasis on the culture and historical dimension.

Temporarily translating and interpreting might assume particular importance to protect European linguistic diversity because it may be not only capable of bridging the gap between languages but also between cultures. However "effective language education and training should be a prime attribute of the educational systems of all Member States" (Hoffman 1996, p.13).

Case Studies in Education Language Policy

The following is an overview of the types of educational models adopted in some European countries, Great Britain, Greece, Italy and Sweden[3], according to their language policy in order to show to what ex-

of multilingualism and multiculturalism.

The Case Study of Great Britain

Britain has traditionally been little involved with questions of language. In Wales, Scotland and Northern Ireland the indigenous languages have generally given way to English not through specific policy decisions, but through sociolinguistic processes affecting the social order, religion and education. In Scotland the rural population has maintained Scots Gaelic but not with an official status, while in Wales Welsh has not disappeared from the prestigious domain of political power and has been the second official language since 1967 (Stubbs 1991, p. 222).

Britain is often recognised as a country with profoundly monolingual assumptions and a widespread apathy towards learning other languages (Stubbs 1991, p. 215). But at present some changes are taking place in the British education system. For the first time learning a modern language has become compulsory for all secondary school students, who may also study second and subsequent languages outside the National Curriculum. At the university level several Universities have provided combined Honour Degrees in European Studies, offering the opportunity for the integrated study of contemporary languages and societies in their European context in order to allow students to acquire the knowledge and the skills required to study the processes of European integration and unification.

Britain has greatly participated in the European education and youth programmes, such as Erasmus/Socrates and Lingua Programme, favouring students' mobility and staff mobility as well, recognising the needs

use of a single language within the European Community (Pavlidou 1991, p. 284). The curriculum of secondary education includes the teaching of one foreign language and since 1989 foreign languages have been taught in some elementary schools on an experimental basis. The languages taught are English, French and German, although English is the language mostly taught at the secondary level. This is because of parents' pressure in favour of English, which, as Pavlidou (1991, p. 285) highlights, is considered to be of great importance for a successful career. Greece, however, is also carrying out the EU education programmes such as Socrates and is favouring staff mobility confirming its interest in supporting the recommendation of the Council of Europe.

The Case Study of Italy

Both at school and at university level, the Italian Government has offered several opportunities for language learning, participating in the various European education programmes, which have been favouring the mobility of students and teachers. It has also planned special seminars for teachers and decision-makers, encouraging innovative and attentive pathways of language teaching and learning with the support of communication and information technologies.

Following the recommendations of the European Commission, approving a law in 1997 (Act 440, 12 December, 1997), Italy has developed some projects to improve the quality of the teaching and learning of the main European languages at school level, from elementary to secondary school.

The most recent project, **Lingua 2000**, on

Maria Teresa Zanola

La situation d'enseignement/apprentissage du français des affaires se présente en fin de cursus scolaire, dans des classes terminales de lycée, ou bien à l'université et dans les écoles de commerce et gestion. Il s'agit dans tous les cas d'un enseignement/apprentissage visant un public adulte, qui a déjà suivi des cours de français ou qui a déjà une formation dans d'autres langues étrangères. Ce public a donc déjà ses représentations en matière de langues et connaît suffisamment à la fois ses besoins et les exigences du monde professionnel par rapport à la formation linguistique.
Ce sont des remarques évidentes mais qu'il convient de ne pas négliger avant d'organiser un enseignement du français des affaires; nous trouvons là en effet une des conditions concrètes qui nous orienterons et que nous utiliserons pour favoriser le développement de la motivation des étudiants. Ceux-ci sont de grands adolescents ou des adultes qui vont s'adresser au professeur de la langue de spécialité avec une motivation différente de celle qu'ils ont manifestée par rapport aux cours de langue générale: ils désirent se familiariser avec le monde et la mentalité professionnels avec lesquels ils entreront en contact, ils veulent être à même de comprendre et de communiquer comme le monde de l'entreprise l'exige.
Il ne faut pas oublier que pour le français des affaires la langue est un *moyen pour* la communication, et que l'apprenant s'attend à ce que le professeur joue un rôle de guide dans cet apprentissage qui le rendra autonome (espère-t-il) dans ses futures indications du professeur; quelquefois elles sont explicites, surtout si l'étudiant a déjà des expériences professionnelles directes ou indirectes, à cause de stages de formation ou d'observation. Cette motivation interne est due aussi bien à des contraintes de cursus scolaire qu'à des exigences de formation en vue de futurs débouchés professionnels. C'est pourquoi le niveau de motivation de certains groupes-classes qui n'avaient jamais montré beaucoup d'intérêt pour les langues peut très bien remonter au moment où l'on aborde la langue de spécialité (dans ce cas, le français des affaires).

1. Les facteurs de motivation

Dans l'enseignement/apprentissage du français des affaires, les facteurs de motivation les plus importants sont donc d'ordre interne. L'étudiant du français des affaires pense pouvoir:

- réaliser des tâches proches de la réalité socio-professionnelle et non plus générales, c'est-à-dire souvent formelles et moins applicables à ses besoins présents;
- utiliser immédiatement ce qu'il apprend;
- satisfaire assez rapidement ses besoins de communication;
- réussir dans l'exécution de tâches, promesse d'une autre réussite dans sa future profession.

Toutes ces attentes permettent de déclencher une attitude active, performante de la part de l'apprenant, et favorisent son apprentissage.
Par ailleurs, il faut souligner qu'à ce moment de sa formation, l'étudiant se rend

ressources que l'apprenant est en train de mobiliser. Et si l'étudiant l'a oublié, il faudra saisir l'occasion de le lui rappeler.
Le fait que les textes, les documents, les sujets abordés (économie, gestion, finances, etc.) soient en partie connus de l'étudiant, doit permettre à l'enseignant de valoriser une approche onomasiologique – du sens à la forme – donnant à l'étudiant le moyen de cerner ce qu'il connaît déjà et de délimiter ainsi ce qu'il ne connaît pas, ou pas assez, du point de vue des savoirs linguistiques, langagiers et professionnels. Dans ce but, l'enseignant doit veiller à ce que l'étudiant se trouve toujours en mesure de réaliser correctement les tâches demandées (ce qui suppose une adéquation des tâches et du niveau d'apprentissage de l'étudiant), de façon que la satisfaction qu'il tire de cette réussite l'encourage et le pousse à travailler mieux et davantage.[2]
Il paraît maintenant naturel de se demander si le professeur est à son tour motivé par cet enseignement. Face au français de spécialité, le professeur se sent écartelé entre deux pôles: d'une part, il craint de devenir un *enseignant-scientifique* d'économie, de gestion, etc., en langue étrangère (pourtant les objectifs qu'il poursuit ne consistent pas à faire maîtriser les contenus de la spécialité à l'aide de la langue étrangère, mais plutôt la langue étrangère à travers les contenus – textes et documents concernant le français des affaires); d'autre part, en tant que professeur de FLE, il a tendance à vouloir continuer un enseignement à des fins purement linguistiques et de communication plus générale que professionnelle.
Le professeur du français des affaires doit trouver son équilibre entre le rôle de *spécialiste de la langue* à enseigner et celui de *didacticien-pédagogue* capable d'analyser et de traiter les processus d'apprentissage dans ce domaine spécifique à des fins communicatives. Cet équilibre est très impor-

2. Connaître la culture de l'entreprise

La formation d'une compétence de communication commerciale et la motivation pour cet enseignement/apprentissage doivent tenir compte de quelques traits spécifiques de ce genre de communication, situé entre la communication spécialisée (du point de vue de la cohérence du langage, de la structuration des textes et de quelques types de documents commerciaux) et la communication professionnelle. Parmi les aspects de la communication professionnelle que l'on retrouve dans la communication commerciale, on peut signaler d'abord les *formes* de cette communication, à savoir les lieux des échanges, les relations entre les locuteurs selon les échanges, etc.: la réalité professionnelle des affaires ne dissimule pas les rapports hiérarchiques qui vont être présents et explicités lors des échanges communicatifs.
En outre, les situations professionnelles mêlent souvent la vie quotidienne et les affaires: c'est le cas des déjeuners et des voyages d'affaires, des salons, des expos. Les hommes d'affaires et les commerçants emploient toute la gamme des services que les télécommunications et Internet leur offrent, se servent de formulaires adaptés aux différents moments des transactions commerciales, ce qui influence directement le choix des registres de langue et les usages langagiers.
Les étudiants seront sensibilisés à ces situations et pratiqueront des activités qui leur permettront de pénétrer le monde de l'entreprise, ce qu'on appelle la *culture d'entreprise*, en termes de savoirs, besoins, comportements typiques de ce secteur. Les actes de parole sont accomplis ici dans le but d'*influencer* l'autre, leur fin étant la *négociation* et la *persuasion*: l'interaction orale y est fréquente puisqu'il faut savoir

comportements langagiers dans leur propre langue. Ils observeront aussi les typologies discursives, de la conversation en face à face à la communication par téléphone et par Internet, de la publicité au dossier de presse, de la lettre commerciale au rapport d'activité et à la pratique de l'exposé oral.

Il est profitable d'expliquer aux étudiants en quoi consistent les objectifs généraux et spécifiques de leur apprentissage, afin qu'ils se sentent plus impliqués dans les stratégies opératoires de l'enseignement et plus conscients des objectifs à atteindre par rapport à leur niveau de départ. La définition des objectifs dépend évidemment de l'approche méthodologique choisie par l'enseignant, de ses finalités éducatives et de sa situation d'enseignement (aptitudes des étudiants, motivation avant le début des cours, nombre d'heures, contraintes des programmes officiels, etc.); chaque objectif sera donc précisé en fonction des capacités que l'apprenant doit acquérir, de ce qu'il doit savoir faire en L2, de la possibilité d'évaluer l'objectif ainsi établi. Suivant ces critères, l'enseignant pourra fixer ces objectifs spécifiques en termes de capacités langagières relatives à la communication commerciale, c'est-à-dire de compétences opératoires linguistiques et professionnelles.[3]

Si l'on veut rendre plus efficace l'enseignement/apprentissage du français des affaires, il faudra définir les objectifs d'apprentissage et les contenus d'une manière rigoureuse, car la connaissance du contexte est aussi importante que celle de la langue proprement dite. Pour cette démarche le professeur fera appel à une approche de type situationnel fondée sur plusieurs sources: le programme de l'établissement, le manuel et/ou les textes choisis, son expérience de l'enseignement commercial, économique, des affaires et de l'entreprise, la documentation concer-

liseront la langue étrangère. Il est [illegible] sant pour les étudiants de comprendre les raisons de l'articulation du programme (en général s'agit-il du programme de leur futur examen) et de suivre son développement cohérent mettant en relief ses futures utilisations.

À cause des contraintes du programme officiel (pensons au programme du baccalauréat italien), il y a des sujets que l'on a souvent tendance à sous-estimer et qui sont au contraire motivants et très rentables du point de vue de la connaissance de la **culture de l'entreprise**. Citons entre autres:

- la **recherche d'un emploi** (petites annonces, profil de postes, CV, lettre d'emploi, entretien d'embauche, etc.);
- la **publicité** (cibles, stratégies, supports, choix des techniques publicitaires, etc.);
- la **mercatique** (étude du marché, planning, optimisation, mise en œuvre des actions choisies, etc.);
- les **contacts entre entreprises** (demandes de renseignements, participation aux Foires et Salons, entretiens, contacts avec les clients et les fournisseurs, assistance technique, etc.);
- les **voyages d'affaires**, lieux d'échanges commerciaux et de communication moins spécifique mais qui permettent de mieux connaître la mentalité de l'homme d'affaires français et francophone, sa vie socioculturelle et la civilisation de son pays.

Souvent les réalisations linguistiques des étudiants laisseront beaucoup à désirer. Compte tenu de la situation d'enseignement/apprentissage de l'établissement et des objectifs d'apprentissage fixés, le professeur cherchera quand même à *améliorer les capacités langagières* des étudiants par le moyen d'une négociation à engager avec chaque groupe-classe et en fonction du *corpus* de textes-documents choisi

part, des interactions orales qui se diffrencient en fonction des activités de l'entreprise, et d'autre part des documents commerciaux et de la correspondance;

- la qualité de l'expression orale, par la pratique didactique de l'exposé oral.[4]

Apprendre explicitement aux étudiants à savoir recourir à des stratégies communicatives, de lecture et d'apprentissage éliminera le sens de malaise qui les accompagne souvent lors de leurs performances. Aider les apprenants à mettre en œuvre les stratégies qui conviennent à chacun d'eux, au moment des activités langagières en classe, ce sera le point de départ vers l'autonomie de leur apprentissage.

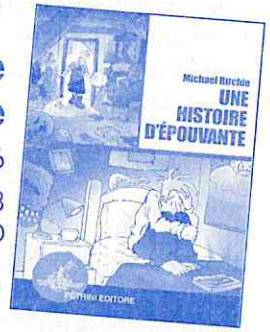
3. Négociation et évaluation

Le rôle de l'évaluation est capitale dans le maintien et le renforcement de la motivation à faire davantage, [illegible] tâches accomplies dans les cours, la chance est plus forte qu'il réussisse au moment de l'examen, ou des épreuves finales, ou des épreuves les plus importantes. C'est d'ailleurs en vue de l'examen que l'on s'efforce d'obtenir le maximum de profit de son propre apprentissage.[5]

Ces éléments sont constamment présents à l'esprit de l'apprenant qui juge l'efficacité et l'utilité du travail scolaire ou universitaire au fur et à mesure que le moment d'évaluer ses compétences s'approche. Reprenons alors l'idée que l'apprentissage est un investissement de la part de l'élève et réfléchissons sur l'importance du moment de l'évaluation. L'évaluation consiste à vérifier les compétences demandées aux étudiants, mais elle suppose aussi les dispositions que nous prenons pour les aider à réussir l'apprentissage du français des affaires et pour leur faire acquérir une formation qui soit satisfaisante.

COLLANA NARRATIVA IN LINGUA FRANCESE

Une histoire d'épouvante
Pg. 64 • Lire 12.000 € 6,66
cod. 88-494-0723-8
Edizione a colori con CD
DÉBUTANTS



V. Hugo
Jean Valjean
Pg. 96 • Lire 13.900 € 7,18
cod. 88-494-0724-6
Edizione a colori con CD
NIVEAU MOYEN

M. Ritchie
Madame Bonnet a peur
Pg. 128 • Lire 13.900 € 7,18
cod. 88-494-0401-8
Edizione a colori
con Audiocassetta

D. Pennac
Kamo et moi
Pg. 96 • Lire 15.400 € 7,95
cod. 88-494-0609-6
Edizione a colori
con Audiocassetta

tères de jugement et de modalités, quelles compétences seront valorisées, si l'on demande plus qu'une épreuve de débrouillardise, et surtout quelles sont les règles concrètes du fonctionnement de notre évaluation. Expliciter ces critères ne peut que renforcer leur motivation et leur fournir l'équilibre nécessaire entre enseignement distribué et évaluation. Le professeur *négociera* les objectifs d'apprentissage, parmi ceux qu'il avait fixés, dont il demandera l'acquisition; au moyen de simulations, il proposera des situations de communication spécialisées et professionnelles correspondant à ces objectifs, en tenant compte des contenus développés et du matériel et des documents exploités en classe. La formulation de tâches claires et précises aidera l'apprenant à les accomplir. Les épreuves concernent les quatre compétences langagières; suivant les contraintes du programme officiel de l'établissement. Nous considérons que, parmi les critères spécifiques à suivre, il ne faut pas négliger:

- pour la compréhension écrite, la compréhension globale d'un texte-document (ses informations essentielles, le développement de ses arguments, le genre textuel et ses finalités communicatives);
- pour l'expression écrite, la réalisation d'un texte globalement cohérent du point de vue sémantique et communicatif, c'est-à-dire qui enchaîne les phrases et qui développe logiquement les idées ayant recours à un vocabulaire approprié;
- pour les interactions orales, la pratique de l'exposé oral, le maintien de l'interaction, la compréhension du message ou de ce que l'on attend du récepteur, la production d'un message cohérent avec l'intention de communication (à ce propos, on veillera à ce que la prononciation ne crée pas de distorsions qui puissent nuire sérieusement aux interactions).

lieu, il faudra d'une certaine manière renverser les rôles traditionnels. L'étudiant doit *prendre en main* son propre apprentissage pour devenir progressivement autonome; le professeur de son côté deviendra *un coordinateur, une ressource à consulter* qui l'aidera à activer ses ressources cognitives, qui encouragera ses initiatives l'impliquant directement dans les activités proposées, qui lui assignera des rôles de plus en plus actifs.

Jalons bibliographiques

DELANNOY C. (1997)
La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre, Paris, Hachette.

PORCHER L. (1980)
Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaires, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

PORCHER L. (1985)
"Motivations ou raisons d'apprendre", *Les Langues Modernes*, LXXIX, 5, pp. 105-112.

RICHTERICH R. (1985)
Besoins et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette.

SIMONET R. (1989)
L'exposé oral, Paris, Les Éditions d'Organisation.

TABIN M.-C. (1985)
"L'évaluation, facteur de motivation", *Résonances*, 5, janvier 1997 (site http://www.ordp.vsnet.ch/Resjan97/Res197g.htm).

THOMIERES D. (éd.) (1985)
"La motivation pour les langues, Introduction", *Les langues modernes*, LXXIX, 5, pp. 7-18.

VALLERAND R.J., SENÉCAL G.B. (1993)
Introduction à la psychologie de la motivation, Laval Québec, Éd. Études Vivantes.

VETTER P. (1997)
"Motivation ou amotivation: trois facteurs importants", *Résonances*, 5, janvier 1997 (site

Matteo Santipolo

Presentiamo questa riflessione non solo come documentazione sull'attività di una sezione ANILS che, proprio con questo corso, sta ritornando agli antichi splendori, ma come esempio di un metodo corretto di progettazione di un corso e poi di valutazione dei risultati.

Nei mesi di febbraio e marzo, si è svolto a Rovigo, organizzato dalla locale sezione dell'ANILS[1], un *Corso di formazione linguistica e didattica dell'italiano come LS e L2.*

Perché un corso di questo tipo

La Provincia di Rovigo è stata caratterizzata per molti anni da un forte flusso emigratorio. In anni recenti, si è avuta una forte inversione di tendenza, grazie soprattutto all'arrivo di immigrati stranieri. Sebbene il fenomeno non abbia ancora raggiunto dimensioni enormi come altrove[2], si cominciano tuttavia ad avere le prime evidenti ricadute sulla struttura sociale del territorio.
Il corso è dunque stato pensato per tentare di far fronte alle esigenze determinate da questa nuova situazione, in particolare riguardo ai bisogni comunicativi degli immigrati, sia nel mondo della scuola che al di fuori.

L'organizzazione

Il corso, strutturato in sei incontri di due ore ciascuno con cadenza settimanale, è stato realizzato grazie alla stretta collaborazione con il *Progetto Itals-Italiano Lingua Straniera* dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Gli argomenti presentati e i loro relatori sono stati i seguenti:

1. La didattica dell'italiano a stranieri oggi (P. E. Balboni)
2. L'acquisizione del lessico e la memoria (M. Cardona)
3. Didattica dell'italiano a bambini stranieri (E. Ballarin)
4. Sociolinguistica e didattica dell'italiano (M. Santipolo)
5. L'insegnamento della cultura (G. Serragiotto)
6. Glottodidattica e tecnologie (R. Dolci)

L'obiettivo era quello di far riflettere su alcuni aspetti della lingua e della cultura italiane, cercando poi di fornire spunti e strumenti teorici e pratici inerenti la didattica dell'italiano come L2 e LS.
Destinatari del corso sono stati gli insegnanti di lingue e lettere delle scuole medie e superiori, gli insegnanti delle scuole elementari, ma anche laureandi e neolaureati. Al fine di raggiungere quante più persone interessate possibile è stata condotta una campagna informativo-pubblicitaria attraverso avvisi inviati alle scuole della provincia[3], e mediante la pubblicazione del programma del corso su un quotidiano locale e su un giornale di inserzioni e annunci culturali. Per la sede del corso ci si è rivolti ad un liceo cittadino che ha affittato un'aula. La quota di partecipazione era comprensiva dell'iscrizione al corso e all'ANILS. In alternativa era prevista una quota comprensiva anche del testo Dolci-Celentin, *La formazione di base del docente di italiano,* (Roma, Bonacci, 2000). Al primo incontro sono stati distribuiti materiali informativi sull'ANILS, copie di *SeLM* e gli *abstracts* di tutti gli interventi. Per qualche lezione sono stati distribuiti *handout*.

tipo e apparsa da subito opportuna, in considerazione del fatto che si sono preiscritte oltre 65 persone e se ne sono in seguito ufficialmente iscritte 51, con provenienza da tutto il territorio provinciale o anche, in qualche caso, dalle province limitrofe.
Sulla base dei moduli di iscrizione, sono state individuate le seguenti tipologie di partecipanti e le loro percentuali:

Tabella tipologia iscritti al corso

A	Insegnanti Scuola materna ed elementare	36%
B	Insegnanti Scuola media inferiore	14%
C	Insegnanti Scuola media superiore	29%
D	Laureandi o neolaureati	14%
E	Altro	7%
	Totale	100%

Tralasciando la categoria B, per la sua sostanziale omogeneità interna, e la categoria E[4], analizziamo ora nel dettaglio le tipologie per le categorie A, C e D:

A – Insegnanti Scuola materna ed elementare:
10% scuola materna; 90% scuola elementare

C – Insegnanti Scuola media superiore[5]:
63% licei (classico, scientifico, artistico); 37% altri istituti (tecnici, professionali, ecc.)

D – Laureandi o neolaurati
Lingue orientali 63%; Lettere 25%; Lingue 12%

Da questi dati pare di poter dedurre che il problema dell'insegnamento dell'italiano come L2 (ed LS) è particolarmente sentito nella scuola elementare e meno nella scuola media; mentre pare in fase di crescita nella scuola superiore e, forse al contrario di quanto ci si poteva aspettare, più nei licei che negli istituti tecnici e professionali.

le aspettative erano state di fatto soddisfatte.
Al termine del corso è dunque stato richiesto ai partecipanti di compilare il questionario valutativo proposto da chi scrive sul n. 7/2000 di *SeLM* (pp. 26-28).
Riportiamo di seguito i dati percentuali relativi ai quesiti più significativi e le principali risposte aperte date dai corsisti (elencandole in ordine di numero citazioni).

– Come è venuto a conoscenza dell'organizzazione del presente corso?
Scuola 50% Stampa 25%
Altro (colleghi, conoscenti, ecc.) 25%

– Ritiene che il costo del corso sia stato
Eccessivo 2% Adeguato 98%

– Ritiene che l'approccio e le metodologie didattiche adottate siano state idonee agli argomenti trattati?
Sì 80% No 20%

– (Se ha risposto "No") Come li avrebbe preferiti?
- Simulazioni di lezioni
- Esercitazioni didattiche / Workshop
- Lavori di gruppo

– Ritiene che il materiale didattico utilizzato ed eventualmente distribuito sia stato opportuno?
Sì 80% No 20%

– Ritiene che quanto proposto nel corso potrà tornarle utile nella sua attività
Sì 90% No 10%

– (Se ha risposto "No") Perché?
Avrebbe preferito lezioni più "pratiche"

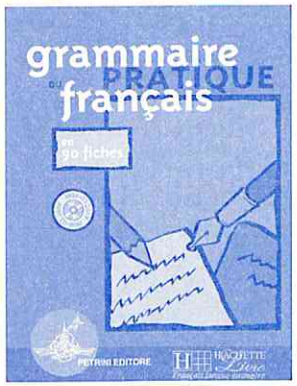
– Qual è il suo giudizio complessivo sul corso?
Ottimo 28% Buono 62%
Sufficiente 10% Negativo – – –

– Nel caso di corsi futuri, quali argomenti desidererebbe vedere trattati e/o approfonditi?
Didattica agli adulti immigrati

valutativo emerge chiaramente che il corso è stato molto apprezzato dai corsisti in tutti i suoi aspetti. Sarà comunque interessante soffermarsi anche sulle pur limitate critiche emerse e riflettere sulle loro cause e possibili soluzioni in vista di corsi futuri.
La necessità più sentita pare essere quella della *didassi*, ossia della possibilità di svolgere attività "pratiche" inerenti l'insegnamento dell'italiano come L2/LS. Va sottolineato, comunque, che tutti gli interventi hanno previsto una parte di esemplificazione pratica delle teorie e dei concetti enunciati. Tuttavia, la realizzazione di veri e propri *workshops* o simulazioni di lezioni avrebbe richiesto un'organizzazione molto differente del corso. Sarebbe stato, ad esempio, necessario suddividere i corsisti in più gruppi (al massimo di una decina di persone ciascuno) seguiti ognuno da un *tutor*. Sarebbe inoltre stato necessario avere a disposizione maggiori spazi (aule più piccole ma separate) e una quantità di ore non solo superiore ma anche con frequenza più ravvicinata, onde evitare dispersione dei contenuti. Tutto ciò avrebbe guentemente della quota d'iscrizione al corso. Per lo stesso motivo non è stato possibile provvedere alla distribuzione di un maggior numero di dispense e materiali.

Conclusione

Il lavoro svolto per organizzare il corso in tutte le sue parti è stato certamente ripagato sia dal numero di adesioni che dalle risposte al questionario valutativo somministrato. Le critiche emerse, peraltro fisiologiche in qualsiasi corso, sono state utili per comprendere gli errori e le mancanze commesse, oltre che per rilevare le necessità dei possibili destinatari di altri corsi futuri. In quest'ottica il questionario valutativo finale si è dimostrato uno strumento non solo utile, ma addirittura indispensabile, per tentare di migliorare l'offerta, pur compatibilmente con le oggettive difficoltà organizzative.
In conclusione, il dato più importante è forse stato che, grazie al corso proposto, è stato possibile rilanciare la sezione rodigina dell'ANILS, decuplicando il numero degli iscritti.



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

Corrigés pp. 32
L. 4000 € 2.07

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

SELM

		nell'ambito di TECNORAMA nella Fiera del Levante	GEOTOTECNOLOGIE	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 Fremd-sprache, 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/)
16-21 luglio	**New York** (EEUU)	**XIV Congresso Internacional de la Asociación de Hispanistas (AIH)**		http://www.dartmouth.edu/~aih/newyork/newyork.htm
22-29 luglio	**Cáceres** (España)	**XXXVI Congresso Internacional de la AEPE**	Extremadura en el año de las lenguas: literatura, cultura, formación y desarrollo tecnológico	http://home.tonline.de/home/hartmutst/hojainformativa.html-
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 0079 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 SeLM 4/2001)	*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
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
metà novembre	**da definire**	**CONGRESSO NAZIONALE ANILS**		Paolo E. Balboni balboni@unive.it e Silvia Serena serena@working.it
20-22 novembre	**GRANADA** (España)	Congreso internacional sobre nuevas tendencias de la lingüística		Juan de Dios Luque Durán, jluque@ugr.es
21-22 febbraio	**PERUGIA**	**III Congresso**	Tutte le tematiche della	Entro il 31/5/2001:

La parola passa a voi

A metà novembre (data e luogo verranno decisi dal prossimo Consiglio Nazionale a metà maggio) l'ANILS dovrà compiere tre operazioni fondamentali:

a. fare un bilancio degli ultimi 8 anni, da quando cioè Alfredo Bondi ha lasciato la direzione dell'associazione e questa è stata assunta da me;
b. prendere atto di quello che il nuovo governo avrà deciso per la riforma della scuola, esprimere una valutazione, progettare interventi formativi;
c. ripensarsi, sia come funzione sia come struttura, per poter continuare a dare un contributo significativo nella scuola nuova e nella realtà cambiata dall'impatto delle reti che possono collegare gli insegnanti e gli studenti di tutto il mondo.

Il punto b. è oggetto dell'editoriale di questo numero – ma certo a novembre le informazioni che avremo saranno più precise, anche perché a settembre iniziano i primi due anni della nuova scuola di base (non crediamo sia tecnicamente possibile che un eventuale governo Berlusconi, insediato non prima di metà giugno, possa bloccare la riforma che parte a settembre).

Il punto a. merita una riflessione più approfondita.
Otto anni fa ho avuto la presidenza di un'ANILS un po' stanca; in otto anni abbiamo costruito un'immagine di affidabilità, abbiamo stabilito rapporti di tipo nuovo con il MPI, abbiamo ripensato la rivista e l'abbiamo proposta a un editore, condividendo i costi altrimenti insostenibili, e soprattutto abbiamo visto nascere alcune nuove sezioni. Queste operazioni sono state condotte da un gruppetto sparuto: il coinvolgimento – forte laddove stanno nascendo sezioni – è rimasto molto basso nella maggior parte dei casi. La gestione è risultata quindi verticistica, sia per le condizioni in cui ci si trovava, sia per la personalità di chi scrive, sia perché nei momenti di rilancio e di riforme finisce sempre che è una persona sola che deve prendere rapidamente delle decisioni.

Il punto c. non può che muovere dalla constatazione che – come scrissi all'inizio del secondo mandato – è necessario un ricambio continuo nella presidenza.

Le azioni descritte sopra, la sostanziale solitudine in cui un presidente agisce data la struttura attuale hanno certo contribuito a rallentare la spinta propulsiva iniziale: ma non è questo il motivo della mia volontà di non ricandidarmi. La ragione va vista nella convinzione che un doppio mandato sia il massimo che un'Associazione può sopportare senza appiattirsi sul presidente, sulle sue iniziative, sulle sue idee – e le sue debolezze.
È necessario (come previsto, d'altro canto, nell'ultimo congresso) trovare un nuovo presidente dopo un secondo mandato consecutivo: invito i responsabili delle sezioni e i soci a consultarsi per individuare la persona giusta, che in linea di prassi potrebbe essere uno dei tre segretari attuali, il vicepresidente, oppure un membro dell'organigramma che trovate in controcopertina: tutti hanno esperienza di ANILS, indicano continuità, ma hanno la carica di entusiasmo propria di chi accede al vertice di un'Associazione cui ha

cusa e si è ricostituita la sezione di Trieste. Prossimamente pubblicheremo programmi e resoconti delle attività delle sezioni neocostituite.

Nuova sezione a Caltanissetta

A Caltanissetta è stata costituita una nuova sezione: la neopresidente, Giovanna Andolina, è stata intervistata dal giornale locale LA SICILIA (24.1.2001) e ha presentato l'ANILS, la sua storia e la sua attività dal 1947, e il programma delle attività, tra cui corsi gratuiti di italiano per i bambini extracomunitari, recite di *pièces* in lingua originale e scambi di esperienze tra insegnanti e *workshops* su stili di apprendimento, abilità di studio e altre tematiche didattiche varie.
Tra gli interventi di rilievo svolti in questi mesi si registra quello di Leonardo Greco sui "Misteri di Francia" (illustrato anche dal *Corriere Nisseno* del 17.3.2001); prossimamente è prevista anche la presenza del presidente nazionale, Paolo Balboni.
Nel direttivo figurano Lorenza d'Arpa (vice, insegnante di italiano alla scuola media), Claudio Natale e Loredana Spinato (insegnante di francese, ITC), Amalia Valenza (insegnante di italiano, scuola media) e in poco tempo è stata raggiunta una cinquantina di iscrizioni.

Convegno nazionale ANILS di Cagliari

Si è appena concluso, a Cagliari, il convegno nazionale ANILS sul tema: "Lingua e Civiltà – Sardegna Europa".
La prof.ssa Marci Corona e il direttivo della sezione ANILS di Cagliari hanno messo insieme tutte le organizzazioni professionali e non che operano nell'isola rendendo concreto e tangibile il concetto di pluralismo culturale e di ricchezze nella "diversità".
L'ANILS era rappresentata dal presidente nazionale prof. Paolo Balboni che è riuscito, come sempre, a coinvolgere il numeroso pubblico presente con la sua dotta eloquenza ed il suo brio. Sono intervenuti inoltre il prof. Giovanni Minardi segretario didattico dell'ANILS il prof. A. Valguarnera, ispettore ministeriale e vecchio appartenente alla nostra Associazione, e la sottoscritta che ha illustrato la storia delle esperienze dei sei anni del P.E.C.
Di notevole livello sono stati gli interventi di relatori delle università della Sardegna; tra questi il prof. E. Blasco Ferrer che ha tenuto una relazione sul tema: "Plurilinguismo e gilattodidattica democratica".
Il Nord Europa era rappresentato dai proff. L. Björk e Christine Räisänen dell'università di Göteborg che hanno trattato il tema "Reading and Writing processes across the curriculum".
I lavori del Convegno sono stati ufficialmente aperti dal presidente della provincia onorevole Balletto e dal presidente dell'I.R.R.S.A.E. Sardegna, dott. A. Granese. Dal loro breve discorso introduttivo si è evidenziato un forte interesse alla diffusione di una cultura