SCUOLA E LINGUE MODERNE

ANNO XXXV

5/6

1997

SeLM

Direttore: Paolo E. Balboni

Un disagio ormai insopportabile

Una politica linguistica non provinciale per la nuova scuola italiana

VISTA MENSILE ORGANO UFFICIALE DELL'A.N.I.L.S. (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)
Via Veneto, 84 • 86100 CAMPOBASSO • Tel. / Fax 0874 - 41.40.43
ped. A.P. c. 34 Art. 2 L. 549/95 E.P.I. Fil. Modena • Spedizione mensile TAXE PERÇUE (TASSA RISCOSSA) • DIR. P.T. MODENA • ITALIA

Parlando di multimedialità, possiamo soddisfare tutte le esigenze

- Registratori portatili con distributori audio per cuffie
- Registratori portatili per classe
- Sistemi per l'ascolto di programmi TV in cuffia
- Laboratori Linguistici Audio Attivi
- Laboratori Linguistici Audio Attivi Comparativi BASE
- Laboratori Linguistici AAC con distributori video PAL/S.VGA
- Laboratori Linguistici digitali
- Laboratori linguistici con PC in rete
- Laboratori Linguistici con Analizzatore di Risposte
- Laboratori Linguistici controllati con mouse
- Laboratori Linguistici con chiamata telefonica
- Videoregistratori
- Lavagne elettroniche
- CD ROM
- Convertitori PAL/VGA
- Convertitori VGA/PAL
- Schede audio digitali
- Sistema Autore analogico/digitale
- Corsi interattivi per CD ROM
- Banchi di formati diversi per nuovi progetti d'installazione
- Tutte le nuove tecnologie integrate nei sistemi d'insegnamento
- Impianti TV Satellitari e Terrestri
- Tutti i sistemi elencati sono modulari e integrabili

Esponete i vostri problemi didattici - metodologici - tecnici - economici e noi vi aiuteremo a risolverli

Da 60 anni, la Tandberg Educational progetta e fabbrica prodotti di alta qualità esaltandone l'affida-bilità e la facilità d'uso.

NORDRA s.r.l.
P. P.ssa Clotilde, 6 20121 Milano
Tel.: 02-29000000-29003393
Fax: 02-6570044

TANDBERG EDUCATIONAL
Your teaching partner

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

RIVISTA MENSILE

Spedizione in Abbonamento Postale Pubblicità inf. al 50%

Anno XXXV N. 5/6 1997

PROPRIETARIO: ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE:
PAOLO E. BALBONI
San Marco 1622 - 30124 VENEZIA

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO DI REDAZIONE:
Anthony Baldry
Bona Cambiaghi
Maria Grazia Caminiti
Rossella Capriata
Domenico D'Alessandro
Maurizio Gotti
Maria Ibba
Cecilia Luise
Giovanni Minardi
Pietro Neri

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Verdi, 18
21100 VARESE
Tel./Fax 0332/238095

☆

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

☆

AMMINISTRAZIONE:
Prof. Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84
86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874/414043

☆

SEGRETERIA SINDACALE:
Prof. Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21
91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923/547001

☆

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. 750 in francobolli.

La pubblicità non supera il 50%.

☆

Stampato con i tipi del Poligrafico ARTIOLI S.p.A. 41100 Modena, Via Emilia Ovest, 669 - Tel. 059/827181 - Fax 059/826819

EDITORIALE

2 *Paolo E. Balboni*: Le elevate aspirazioni di Berlinguer, le miserie quotidiane delle scuole, l'ambiguità dell'Amministrazione

VITA DELL'ANILS

Notizie da • Empoli pag. 4
• Pistoia pag. 6

SAGGI

5 PAOLO E. BALBONI
Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto
RENZO TITONE
I programmi di immersione bilingue: l'esperienza del Canada
ANNE-MADELEINE RIGOLINI - MIREILLE VENTURELLI
Au pays des Rêvalistes

SCHEDE

Miguel Siguan: L'Europa delle lingue pag. 9
Augusto Ponzio: Metodologia della formazione linguistica pag. 11
Giovanni Minardi: Fabulous! An English Project-Work pag. 15

NOVITA' LIBRARIE

20 Strumenti per la formazione e l'aggiornamento a distanza degli insegnanti di tedesco

Questo numero giunge a fine anno scolastico e tenta una sintesi delle tematiche istituzionali e culturali che hanno segnato, nel mondo degli insegnanti di lingue, il 1996-1997: la riforma Berlinguer, l'ottusità (per non dire altro) dell'Amministrazione, la provincialità della politica linguistica del nostro Paese, il disagio e la protesta che sommerge la redazione con fax e lettere sottoscritte da decine, centinaia di docenti amareggiati...

Per questo, dopo un editoriale in bilico tra voglia di rivolta e desiderio di abbandonare tutto – come i 75.000 colleghi che vogliono andare in pensione – abbiamo voluto riprendere una riflessione a vasto raggio, per togliere le proposte di politica linguistica dalle secche di un semplice "sindacalismo", e per aprirci alle esperienze straniere.

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

Le elevate aspirazioni di Berlinguer, le miserie quotidiane delle scuole, l'ambiguità dell'Amministrazione

Paolo E. Balboni

Mai come in questi mesi si è vista, nella scuola (in quella sintesi del mondo che è la scuola), la tragica impasse in cui si dibatte la società italiana. Proponiamo all'attenzione tre temi che hanno segnato la realtà della vita dei docenti di quest'anno.

Le elevate aspirazioni di Berlinguer

Sul piano istituzionale, chi vive quotidianamente nella scuola e chi si interessa di problemi educativi si trova ad avere input da

• un Ministro che con piena e, crediamo, onesta convinzione lotta per l'autonomia reale delle scuole e delle università – ma che, nel contempo, firma circolari, ordinanze (cfr. sotto la 266), tabelle (è appena uscita la Tabella IX*ter*, che definisce il curricolo di *tutte* le facoltà di lingue, annullando di fatto l'autonomia delle università) pensate con logica ministeriale, indifferente alla realtà della scuola";

• una Bicamerale che progetta uno stato accentuatamente federale (al momento in cui scriviamo non conosciamo la sorte che toccherà alla "Bozza D'Onofrio") ma che dal federalismo esclude di fatto la scuola – e un Presidente della Bicamerale che precisa in più occasioni che la scuola è un problema nazionale, da non decentrare e "federalizzare";

• una Commissione dei 38 Saggi che delinea l'impianto culturale della nuova scuola e che ci offre il testo che riproduciamo nel riquadro: propone l'insegnamento dell'inglese "essenziale" degradato a mero veicolo (ove è opinabile anche che lo si possa "utilizzare con i compagni immigrati spesso bi o trilingui" che in Italia sono in prevalenza slavi, albanesi, magrebini...); accanto a un inglese specificamente non letterario i saggi inseriscono lo studio, questa volta "avanzato sul piano produttivo e culturalmente articolato" (cosa vogliono dire "avanzato sul piano produttivo" e "culturalmente articolato"?) di una o più lingue della comunità europea (l'inglese evidentemente non lo è, visto che non va studiano in modo "avanzato e culturalmente articolato" ma solo "essenziale") per cui il russo o l'arabo non possono più essere insegnati.
Non stupisce lo sconcerto degli

Testo della Commissione dei Saggi riguardante il ruolo delle lingue straniere nella nuova scuola italiana. È il punto 3.8.

L'apprendimento di un inglese veicolare finalizzato alla comprensione di "istruzioni per l'uso" ed alla comunicazione quotidiana con persone di altre nazionalità, oltre a rispondere alle esigenze del tempo, consentirebbe di avviare su una nuova e più solida base una politica complessiva delle lingue nella scuola.
Accanto all'italiano come lingua madre per i più (ma anche come lingua straniera per gli immigrati), e assieme al francese, il tedesco, lo sloveno, ecc., propri delle aree di bilinguismo del nostro paese, sarebbe opportuno proporre per tutti, fin dai primi anni di scuola, l'apprendimento e l'uso di un inglese essenziale, non letterario (da utilizzare anche con i compagni immigrati, spesso bi o trilingui), e poi, negli anni successivi, lo studio avanzato sul piano produttivo e culturalmente articolato di una o più lingue della comunità europea.

insegnanti di fronte a messaggi che combinano le elevate aspirazioni di Berlinguer (la cui riforma, a costo di essere impopolari, sosteniamo non solo perché a questo punto è meglio una riforma qualsiasi che nessuna riforma, ma anche perché ci convince sul piano strutturale) con le approssimazioni e le incertezze che vedremo sotto.

L'ambiguità dell'Amministrazione

Accanto alle molte dichiarazioni di principio sull'autonomia, sulla necessità di una rinnovata creatività della scuola militante, troviamo

• *l'atteggiamento* dell'Amministrazione centrale, che combina l'apertura del MinCulPop e la flessibilità dei Soviet, che sommerge la scuola di ordinanze, circolari, editti e grida, schede valutative e schede rilevative, senza alcuna considerazione della realtà della vita scolastica, dei suoi tempi, ritmi, bisogni, castrando sistematicamente ogni sperimentazione (o quel poco che ne è rimasto) con la splendida trovata delle sperimentazioni "assistite", cioè prive di qualsiasi spazio per i singolo istituti, chiamati ad eseguire, applicare, credere, obbedire – e combattere quotidianamente con le richieste di studenti che il Ministro definisce intelligenti ma che la sua Amministrazione considera poco più che un irritante incidente nel mondo della scuola;

• *la pratica giuridica* della Amministrazione, che si realizza in gioielli tipo l'ordinanza 266 del 30 aprile in cui in corso d'opera (anzi, a partita ormai conclusa) vengono cambiate le regole del gioco: Ministro Berlinguer, Lei l'ha firmata, ma forse Lei non ha avuto il tempo materiale di leggerla, perchè certo non le sarebbe sfuggito che

a. non è pensabile comunicare *a un mese dalla fine dell'anno scolastico* che con qualche cinque si è promossi, mentre basta un tre per essere bocciati, alla faccia della libertà dei Consigli di Classe: si rende conto dell'impatto che questa ordinanza della sua Amministrazione ha sull'educazione degli studenti, sulla loro fiducia nel rapporto tra azioni e conseguenze, sullo sviluppo del loro senso di responsabilità, sulla loro nozione di certezza delle regole?

b. i Consigli di Istituto e i Collegi dei Docenti hanno programmato i corsi di recupero, che bellamente saltano – e questo è un male, indipendentemente dal giudizio di merito sui corsi stessi: si rende vagamente conto, richiedo, dell'impatto che questa ordinanza della sua Amministrazione ha sull'educazione degli studenti, sulla loro fiducia nel rapporto tra azioni e conseguenze, sullo sviluppo del loro senso di responsabilità, sulla loro nozione di certezza delle regole?

c. gli insegnanti di sostegno, che lavorano con uno o con pochissimi alunni di una classe, *devono* (e non possono astenersi) esprimere parere di promozione o bocciatura su *tutti* gli allievi della classe, anche su quelli di cui non conoscono il volto ed il nome. Signor Ministro, da giurista quale Lei è, si rende conto di cosa ha firmato? Il giudice-docente giudica senza averlo mai visto né sentito il cittadino-studente che, casualmente, ha un compagno handicappato e quindi si trova un insegnante di sostegno nel Consiglio di Classe...

• *la totale anarchia delle amministrazioni periferiche* che stanno trasformando in optional i concetti presenti nella legislazione sulla prosecuzione alle superiori della lingua studiata alle medie e sulla scelta della lingua: potrei riempire la rivista di lettere firmate da centinaia di insegnanti, che vengono inviate al Ministro e per conoscenza all'ANILS.
Alle lettere esemplari pubblicate nei numeri 2, 3 e 4 hanno risposto il CCD, AN e l'On. Sbarbati, dell'Ulivo, ma non il Ministero.

Insipienza? Arroganza? Incapacità? Sfrontatezza? Oppure un distacco tra il Palazzo di Trastevere e la scuola - un distacco che preoccupa più ancora del merito dei problemi accennati.

Intanto, le miserie della vita quotidiana...

Intanto nella scuola gli insegnanti stanno male, si sentono minacciati: quelli di inglese rischiano di essere ridotti ad una visione puramente strumentale della lingua, quelli di altre lingue vedono scomparire le loro classi o, dopo anni di insegnamento del tedesco, si vedono proporre di insegnare l'inglese (è successo alla presidente ANILS di Cosenza, prof. A. Fregomeni). La sensazione di scoramento pervade i docenti di lingue, il gruppo su cui lo Stato ha più investito in questi vent'anni e che, salvo le "cariatidi" che infestano ogni categoria, ha raggiunto un livello di formazione metodologica di tutto rispetto e offre dei risultati dignitosi, spesso buoni.
E così nascono le guerre tra poveri:
• a Cosenza il corso di tedesco si trasforma in corso di francese, e il Provveditore perde la lettera di protesta, è costretto a farsene una copia lì per lì, quindi non può "istruire la pratica" e dà una

risposta improvvisata durante il colloquio con i docenti

• a Taranto il Provveditore è costretto a chiedere (e ci manda copia delle sua richieste) al preside Castelvetrano dove siano finiti gli studenti di francese che provengono dalla media

• in provincia di Messina, nelle scuole medie di Barcellona, Portosalvo, Pace del Mela, Falcone, Camaro, Tripi, Montalbano, ecc. i docenti rilevano e denunciano la conversione delle cattedre di francese in inglese

• sempre a Barcellona e Sant'Agata di Messina, stando alla denuncia del prof. Pirri, alcuni istituti "convincono i genitori a chiedere l'inserimento nei corsi di inglese, malgrado gli studenti abbiano studiato il francese nelle scuole medie". Scrive il prof. Paolo Pirri:
In materia di formazione delle classi è veramente abominevole quanto noi, insegnanti di lingue minoritarie, viviamo e continuiamo a vivere...

Ministro Berlinguer, il nostro segretario per le questioni normative Leonardo Greco (se vuole contattarlo: legre@mail.cinet.it) gliene può indicare a decine di situazioni come queste. L'Amministrazione scolastica periferica non solo si è dimostrata incapace di gestire il problema ma lo aggrava con l'uso discrezionale, ambiguo, anarchico, incongruente della normativa. Per risolvere il problema, come potrà spiegarLe l'On. Sbarbati, basterebbe introdurre sistematicamente la doppia lingua straniera prevista dal Trattato di Maastricht (art. 126), ma se si prosegue con una sola lingua, si applichino le normative esistenti, che in caso di riduzione non danno al preside la facoltà di scegliere quale lingua sopprimere.

Post scriptum

Continuo a ripetere queste cose, sempre le stesse. La "voce clamante nel deserto" (deserto amministrativo e politico, s'intende) s'è fatta roca, stanca. L'ANILS, le Associazioni volontaristiche in genere, "non hanno più senso", pensano forse i nostri soci, "se continuano a tornare inutilmente sullo stesso tema senza riuscire a farsi ascoltare".
In autunno si terrà un congresso ANILS che dovrebbe completare la riforma dell'Associazione avviata nel 1993: ma ha ancora senso fare un congresso, cercare di rinnovare un'Associazione che ormai festeggia il mezzo secolo, oppure è meglio dire a migliaia di iscritti "arrangiatevi come meglio potete, andate in pensione finchè siete in tempo, insegnate l'inglese 'essenziale' anche se non lo sapete, e tirate a campare"?

Vita dell'Anils

EMPOLI

A Empoli, in provincia di Firenze, c'è stata una giornata di studio e di riflessione sulla sperimentazione e di riflessione sulla sperimentazione linguistica nella scuola media.
La partecipazione da parte dei numerosi insegnanti delle tre lingue (italiano, 1ª L.S. e 2ª L.S.) è stata molto attiva durante i dibattiti, alla fine di ogni relazione.
Il convegno si è svolto con il contributo del Provveditorato agli Studi di Firenze, del Comune di Empoli e della scuola media statale "G. Vanghetti" che ha messo a disposizione i locali, mensa compresa. È un'iniziativa da imitare se si vuole veramente migliorare la qualità dell'insegnamento.
Il tema è stato centrato su "Lo sviluppo dell'abilità di scrittura nell'area linguistica".
I lavori del convegno sono stati coordinati dall'Ispettore Tecnico Umberto Milazzo, promotore dell'iniziativa.
Lo scrittore G. Van Straten ha parlato su "L'arte dello scrivere e l'atto di scrivere in lingua italiana".
La psicolinguista L. Brandi dell'Università di Firenze ha sviluppato una relazione sugli "Aspetti psicolinguistici e cognitivi della scrittura fra L1 e L2".
L'esperto di educazione linguistica, A. Colombo, ha trattato il tema: "Scrivere e riscrivere: la varietà dei testi".
Infine, il linguista G. Porcelli dell'Università "La Cattolica" di Milano, ha parlato sul tema: "La didassi della scrittura in lingua straniera con il supporto delle nuove tecnologie".
Ha concluso i lavori il preside F. Morrone, dopo aver dato l'occasione ai presidi di alcune scuole medie, dove si attua la sperimentazione, di presentare alcune esperienze di scrittura; sono emersi lavori interessanti che vale la pena far conoscere, imitando questi esempi stimolanti.
Il convegno è stato un'occasione per confrontarsi, uno stimolo ad aprirsi e recepire nuove esperienze motivanti, mediante nuove tecniche didattiche.

Francesco Amato

Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto

Paolo E. Balboni

Il presente contributo è la sintesi di un intervento tenuto presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Padova. Viene qui proposto perché costituisce una riflessione di politica linguistica che può meglio situare sul piano storico e filosofico il dibattito sull'introduzione della seconda lingua straniera nel sistema scolastico italiano – e soprattutto può meglio chiarire il ruolo dell'inglese, strumento indispensabile, ma non unico, per tutti i cittadini del secolo alle porte.

La percezione del problema presentato dal titolo differisce profondamente tra specialisti e profani.
Da questi ultimi il problema del plurilinguismo è sentito come una complicazione: per tutti la pluralità di culture è un valore, ma la pluralità di lingue una fatica di cui si potrebbe fare a meno.
Per i professionisti di scienze come la sociolinguistica e la glottodidattica, invece, la pluralità linguistica è il cardine della conservazione della pluralità culturale, che proprio nella differenza tra lingue trova un segno: è quindi una ricchezza e costituisce un problema facilmente sormontabile, dati adeguati strumenti formativi.
Per questa ragione vorrei iniziare i prossimi due paragrafi con due citazioni tratte da due professionisti.

1. Anthony Mollica: "Monolingualism Can Be Cured"

La frase di Mollica, usata come slogan in molte scuole del Nord America, è sintomatica: per un esperto è il monolinguismo, non il plurilinguismo, che rappresenta una patologia, una menomazione.
Marcel Danesi (1992) individua la matrice della concezione "patologica" del plurilinguismo in una serie di miti che i profani (spesso dotati di potere decisionale: genitori, docenti, amministratori scolastici, politici, giornalisti, ecc.) ritengono verità accertate.
Il primo di questi miti è quello dello "spazio cerebrale": in questa prospettiva, la mente viene vista come la RAM di un elaboratore e la lingua è un software che occupa un'enorme quantità di memoria. Quindi, inserire una seconda lingua, o addirittura più di una, significa intasare la memoria a detrimento del resto. Si tratta di un problema privo di qualunque riscontro neurologico e neurolinguistico in particolare.
C'è poi il mito evidenziato per cui i profani, divenuti improvvisamente "ecologi" della mente, presumono che l'aggiunta di una o più lingue alla lingua materna presenti il rischio di "inquinare" quest'ultima: ma i tecnici sanno bene che l'interferenza si attua in senso apposto: dalla lingua materna a quelle acquisite in una fase successiva della maturazione.
C'è poi il mito più duro a sradicare, specie tra parlanti di una lingua dominante (inglese, ad esempio): secondo i profani, che applicano alla mente una logica puramente economico-utilitaristica, lo sforzo applicato ad acquisire nuove lingue va a detrimento della possibilità di arricchimento della lingua materna.
Jim Cummins, che con Marcel Danesi rappresenta forse la coppia più prestigiosa tra gli studiosi nordamericani di tematiche legate al bilinguismo, ricorre (1992) ad una metafora per spiegare come ciò non sia vero.
La metafora è quella dell'iceberg, composto da un'enorme massa invisibile collocata sott'acqua, mentre solo una parte emerge sul pelo dell'acqua. L'iceberg è la facoltà di linguaggio, la padronanza dei processi che governano la comprensione e la produzione linguistica, ciò che emerge è la conoscenza di una data lingua. In un bilingue l'iceberg emerge dalla superficie del mare con due spuntoni, uno grande (la lingua materna) ed uno più piccolo (la lingua 2; si hanno altri blocchi

emergenti se si acquisiscono più lingue: L3, L4, lingue classiche, ecc.). L'osservatore superficiale vede tante isole di ghiaccio separate e poiché una, la lingua materna, domina tutte le altre, è inutile sprecare attenzione per quelle minori.
In realtà, l'osservatore più profondo (che, nella metafora, scende in profondità, sotto la superficie dell'acqua) nota che quando si vuole aggiungere ghiaccio ad una qualunque delle lingue, ad un pinnacolo qualunque, si lavora in realtà molto di più a livello di processi di fondo, cioè del blocco comune dell'iceberg, la parte che sottostà ai vari pinnacoli che emergono. Lavorando alla L2 migliora anche la L1.
Fuor di metafora, questi dati sono confermati da una vastissima letteratura – che va scemando in questi ultimi anni perché ormai non mette più conto far ricerca per validare un'ipotesi che in ogni situazione di ricerca ha ricevuto conferma: lo studio di più lingue aiuta gli studenti a migliorare la loro lingua materna e, tra l'altro, produce *significativi* miglioramenti in altri ambiti disciplinari legati alla semiosi, dall'espressione grafica o musicale ai linguaggi artificiali matematici e informatici (Danesi 1986).
Il monolinguismo dunque è la situazione deprivata – e per fortuna è curabile (come hanno dimostrato anche Lambert-Tucker 1972, Fishman 1976, Spolsky-Cooper 1977, Bratt Paulston 1980, Titone 1989 e, quindici anni dopo Balboni 1993 e 1996: quest'ultimo raccoglie un decennio di riflessione in più situazioni di bilinguismo).

2. Andrée Tabouret-Keller: la normalità in questo pianeta è il plurilinguismo

La percezione dell'europeo è che uno stato rilevante nel panorama continentale debba avere una lingua unica; addirittura, si presume che tale lingua dovrebbe essere riferita ad un modello unitario, per cui tutto ciò che non rientra nello standard è genericamente connotato negativamente come 'dialetto'. Esistono, è vero, degli stati plurilingui, come il Belgio e la Svizzera, ma sono minutaglie della storia, sono irrilevanti.
Questa concezione che pone in equazione stato e lingua è passata di peso alle ex-colonie di potenze europee. Il Centro e Sud America è compattamente iberico; gli Stati Uniti nascono anglofoni: la Costituzione non prevede una lingua ufficiale perché a fine Settecento risulta "ovvio" che l'inglese rappresenti la condizione necessaria per entrare nella federazione. D'altra parte, era "ovvio" per tutti gli intellettuali europei e americani all'inizio dell'Ottocento che l'Italia dovesse diventare uno stato unitario, perché

Vita dell'Anils

PISTOIA

La situazione, per quanto riguarda la lingua straniera (soprattutto francese, tedesco), è sempre più grave. Negli ultimi anni, in provincia di Pistoia, sono "scomparse" molte cattedre, soprattutto quelle presenti nell'organico di diritto. Nella scuola media superiore diminuiscono le ore di lingua straniera in tutti gli indirizzi (vedi professionali, sperimentazione linguistica) e spesso noi docenti ci sentiamo impotenti ad arginare questa situazione.
È importante dunque l'iniziativa innovativa dell'A.N.I.L.S.: chiedere più ore di lingua straniera ed inserimento della seconda L.S. nella scuola media.
È indispensabile entrare in contatto con i colleghi e sensibilizzare l'opinione pubblica sull'importanza della conoscenza delle lingue straniere (non solo l'inglese), soprattutto nella zona in cui abito con una realtà di piccole imprese che esportano molto in Francia e Germania, e di turismo, costituiscono una prerogativa indispensabile per trovare lavoro.
Gli insegnanti che hanno firmato la lettera della sezione di Padova, indirizzata al ministro Berlinguer, contano molto sull'impegno dell'A.N.I.L.S., invitandola a fare sentire la sua voce in quel labirinto burocratico, dove sono tanti che la pensano come il direttore Martinez.

Laura Tarabusi

aveva una lingua comune (anche se in realtà al momento dell'unità solo il 2,5% della popolazione fuori dalla Toscana parlava l'italiano: la lingua comune era solo a livello di classe colta e dirigente; cfr. De Mauro 1962).
Le cose stanno cambiando in questi anni: ma stanno andando in due sensi diversi, opposti, per cui è difficile individuare la tendenza che avremo in atto tra dieci anni:

a. La tendenza al monolinguismo

Gli Stati Uniti discutono di un emendamento alla Costituzione che definisce l'inglese come lingua ufficiale: il che significa smantellare il sistema di scuole bilingui, voluto strenuamente soprattutto dalla comunità ispanica, cioè quella comunità che davvero preoccupa l'americano medio perché, a differenza degli eredi degli schiavi e di quelli delle immigrazioni succedutesi fino agli anni Sessanta, gli ispanici non vogliono diventare monolingui in una generazione.
Il Canada vive una situazione che ufficialmente viene definita di bilinguismo, ma in realtà è di schizofrenia tra due monolinguismi (un po' come il Belgio in Europa): al di là delle dichiarazioni ufficiali, il francese viene visceralmente disprezzato da Toronto a Vancouver...

b. La tendenza al plurilinguismo

Il segno massimo in questa direzione l'ha fornita la storia del Regno di Spagna dopo il 1974: la politica linguistica orientata verso il monolinguismo è stata vista come segno caratterizzante del fascismo e quindi combattuta; alle Olimpiadi di Barcellona del 1992 il re Juan Carlos ha stupito tutti iniziando il discorso inaugurale in catalano.
La difesa del plurilinguismo è oggi posizione politica chiara ed esplicita dell'Unione Europea. Il MEC era stata pensato come una realtà bilingue franco-inglese: l'inglese poteva essere usato diffusamente perché la Gran Bretagna era fuori dal mercato comune e quindi il francese non sentiva minacciato il suo ruolo.
La Gran Bretagna stava nel frattempo attuando una politica di penetrazione molto attiva: l'altro organismo comunitario europeo, il Consiglio d'Europa (che comprendeva 21 stati contro i 6 del MEC) nel *Modern Language Project* degli anni Sessanta sosteneva di fatto l'inglese, pur pagando il tributo al francese.
Quando il MEC si trasformò in CEE e giunse a 12 membri si iniziò di fatto una politica linguistica diversa: il francese era utilizzato come lingua comune dagli eurocrati e l'inglese era la lingua franca internazionale. Nel 1984 la CEE adotta una direttiva (disattesa oggi solo da Italia e Grecia) che prevede l'offerta di due lingue comunitarie nella scuola dell'obbligo (tranne in Inghilterra e Irlanda). La convinzione di tutti era che una delle due lingue insegnate dovesse essere l'inglese; i francesi erano certi che la seconda lingua sarebbe stata la loro; i tedeschi tuttavia hanno posto in atto da allora un'eccellente politica di formazione di docenti stranieri, curata dal Goethe Institut, per cui il tedesco sta fortemente erodendo la posizione del francese, che perde terreno anche a favore dello spagnolo e dell'italiano.
Alla fine degli anni Ottanta la CEE lancia una serie di programmi inclusi sotto le sigle "Lingua", "Erasmus", "Comenius" (poi inclusi in "Socrates"): inizia un imponente progetto di mobilità intraeuropea della futura classe dirigente, la più massiccia azione di politica linguistica in atto nel mondo odierno (sulla situazione europea si vedano Bureau Lingua 1994 e AA.VV. 1991).
Il modello europeo dunque si caratterizza per due fatti: la tendenza alla pluralità linguistica, con l'inglese come lingua franca, e l'esclusione delle lingue 'extra-comunitarie': arabo, turco, lingue slave sono parlate da milioni di immigrati ma non sono insegnate nelle scuole (tranne in presenza di colonie di immigrati e solo come mezzo per l'assimilazione; cfr. *passim* Bedeschi-Landucci 1995).

3. Imperi monolingui, imperi plurilingui

Abbiamo citato alcuni 'imperi' – gli Stati Uniti, l'America spagnola e portoghese, il nascente 'impero' europeo – individuando due tendenze contrastanti. Come si sono regolati gli imperi del passato – almeno quelli di matrice europea – in ordine alla politica linguistica? Erano presenti anche in passato queste due tendenze? Che esito hanno avuto?
Alessandro Magno, il primo grande imperatore europeo, attua una politica di netto plurilinguismo: di lui si diceva che era macedone con i macedoni, greco con i greci, parto con i parti. Non impone una lingua ma una cultura, tant'è vero che alla sua morte tutti e tre i regni risultanti sono accomunati dall'ellenismo in campo artistico, sportivo, filosofico ma non linguistico. D'altro canto, la stessa Grecia elabora in quei tempi una cultura unitaria pur mantenendo più lingue.
L'impero romano, come al sua stessa capitale, è una realtà plurilingue, unita dal latino lingua franca (e quanto questa fosse una forma di "pidgin Latin" è dimostrato dalla pluralità dei dialetti italiani e dalla nascita dei volgari). Per i commerci e la carriera politica, amministrativa e militare è necessario sapere il latino, almeno

a livello comunicativo, mentre per la carriera culturale è previsto un chiaro bilinguismo latino-greco, essendo quest'ultima la lingua internazionale della cultura. Nella sua biografia immaginaria di Adriano (l'imperatore spagnolo che costruisce il Pantheon, il tempio di tutti gli dei dell'impero), la Yourcenar fa dire all'imperatore della pace una frase sintomatica di questa dicotomia: "Ho governato in latino, ma ho pensato in greco".
Si assiste nel IV secolo all'avvento del secondo impero 'romano', quello della Chiesa, che immediatamente riconosce nella pluralità linguistica la maledizione di Babele. Chissà quali preghiere, e a quali dei, si possono innalzare in lingue sconosciute... E i grandi imperi cattolici, quello spagnolo, quello portoghese e quello francese, si caratterizzano per l'imposizione della propria lingua sia alla classe dirigente in ambito politico, amministrativo e culturale, sia a quelle sottomesse.
L'impero britannico, dopo un inizio monolingue nel Settecento (di cui sono eredi gli Stati Uniti), si sposta invece verso il modello dell'impero romano: *pidgin English* nei mari, inglese lingua franca nelle colonie. Anche la Francia adotterà questo modello nel Maghreb, dove l'arabo e il berbero verranno accettati come lingue dei 'sudditi'. Si tratta comunque sempre di un bilinguismo zoppo (come quello attuato oggi nelle aree slovene del Friuli e della Venezia Giulia): i colonizzatori parlano la loro lingua, e sono i colonizzati a dover diventare bilingui.
L'impero sovietico presenta una interessante variante dei due modelli suddetti: nel nome della protezione delle classi povere sono "lingue ufficiali" decine di lingue locali; ma proprio attraverso tale pluralità di fatto si impone il russo per accedere alla classe dominante in campo politico, amministrativo, sportivo, culturale, ecc.
Gli Stati Uniti, nati da una cultura puritana che ritiene inferiori quelli che puritani non sono, hanno una politica diversa: strenuamente monolingui, anglicizzano la valle del Mississippi acquistata dai francesi, anglicizzano il sud e l'ovest conquistati a spagnoli e messicani, anglicizzano le decine di milioni di immigrati: realizzano un modello detto *melting pot*, cioè un crogiolo al cui interno di fondono tutte le componenti, come vedremo meglio nell'ultimo paragrafo.

4. Due modelli: il crogiolo e l'insalata di riso

Il crogiolo americano fonde lingue e culture. Proseguendo nella metafora, notiamo che per attuare la fusione occorre molto "combustibile": la piena convinzione di essere nel giusto, una grande forza economica e militare e il coraggio sfrontato di essere *politically incorrect*: non si possono fondere milioni di persone di varie razze, lingue e culture diverse se non con la mancanza di rispetto eletta a sistema (cfr. Tommasi 1995). Il genocidio (o l'eutanasia, a seconda del punto di vista) linguistico compiuto per quasi due secoli in America non può prodursi in Europa per mancanza delle tre condizioni viste sopra.
Esiste un secondo modello, quello dell'*insalata di riso*. Secondo questo modello, esiste uno strumento connettivo comune, che nella metafora è data dal riso bollito e nella realtà linguistica dall'inglese: ma il sapore dell'insalata è garantito dalla presenza di capperi, olive, tonno, cipolline, cioè di altre lingue-culture. Il riso da solo è insipido, ma i sapori aggiuntivi devono essere mantenuti nell'ambito di una armonica diversità: un eccesso di peperoncino messicano rovina l'insalata di riso.
L'insalata di riso pare essere il modello perseguito dall'Unione Europea, come abbiamo visto sopra. Un sistema scolastico che insegni solo l'inglese produce solo il riso lesso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV. 1991
Le plurilinguisme, condition de la démocratie culturelle pour l'Europe, Atti del Convegno di St Vincent, Edito dalla Regione Autonoma Val d'Aosta.
BALBONI P.E. (cur.)1996
Educazione Bilingue, Perugia, Guerra.
BALBONI P.E. (cur.) 1993
"Educazione bilingue", numero monografico di *Quaderni di Mondo Ladino*, 8.
BEDESCHI A. e G.LANDUCCI (cur.) 1995
Cittadinanza europea e extracomunitari, Atti del convegno dell'Università di Padova del 1994, Padova, Cedam.
BRATT PAULSTON C. 198O
Bilingual Education: Theory and Issues, Rowley, Mass., Newbury House.
BUREAU LINGUA 1994
Compendio delle attività del Programma Lingua, Bruxelles, Comeur.
CUMMINS J. 1992
"L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica", in *Il quadrante scolastico*, 55, pp. 54-69 [ripreso in Balboni 1996].
DANESI M. 1986
Teaching Heritage Languages to Students with Dialect Background, Toronto, OISE Press.
DANESI M. 1992
"Educazione bilingue: miti e realtà", in *Il quadrante scolastico*, 52, pp.46-54 [ripreso in Balboni 1996].
DE MAURO T. 1962
Storia linguistica dell'Italia unita, Bari, Laterza.
FISHMAN J.A. 1976
Bilingual Education: An International Sociological Perspective, Rowley, Mass., Newbury House [trad.it.: *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo, Minerva Italica, 1979].
LAMBERT W.E. e G.R.TUCKER, 1972
Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment, Rowley, Mass., Newbury House.
SPOLSKY B. e R.L.COOPER (cur.) 1977
Frontiers of Bilingual Education, Rowley, Mass. Newbury House.
TITONE R. (cur.) 1989
Lo sviluppo delle abilità metalinguistiche, numero monografico di RILA, 1-2.
TOMMASI L. 1995
"L'ultima frontiera della democrazia americana", in Bedeschi-Landucci 1995, pp. 125-157.

I programmi di immersione bilingue: l'esperienza del Canada

Renzo Titone

1. CARATTERISTICHE PRINCIPALI DELLA EDUCAZIONE BILINGUE PER IMMERSIONE

1) La Seconda Lingua:
a) È confermato che gli studenti in immersione superano il grado di competenza nella L2 acquisita dagli studenti sottoposti a lezioni in ore limitate.
b) Un possibile limite può essere rappresentato dall'uso della L2 soltanto in orario scolastico e in registro formale di apprendimento. È anche possibile che i contenuti culturali di L2 rimangano limitati e concentrati su contenuti del programma scolastico.

2) La Prima Lingua:
a) Durante i primi anni della immersione totale precoce, gli alunni tendono a non progredire nella loro L1 a differenza degli alunni monolingui. Ma, dopo il termine del primo livello scolastico (cinque anni), i primi riescono a conquistare il livello di sviluppo dei secondi nella L1.
b) Lo stesso fenomeno è osservabile negli alunni dei programmi di immersione parziale. Ma a differenza degli alunni di immersione totale, essi non riescono generalmente a superare il profitto degli alunni di classi monolingui.
c) I dati confermano che gli alunni in immersione imparano la L2 senza detrimento alcuno per la L1; anzi, tali programmi tendono ad affinare e rafforzare la competenza in L1. In particolare, l'immersione precoce dimostra effetti più notevoli sullo sviluppo della competenza linguistica generale.

MIGUEL SIGUAN, *L'Europa des langues,* Liegi, Nardaga Ed.

L'autore Miguel Siguan, professore emerito di psicologia dell'università di Barcellona, raccoglie in quest'ultima sua fatica una vita di studi, ricerche, progetti che sono stati l'impegno di tutta la sua vita: indagare, riflettere, divulgare su quel fenomeno complesso che è la sua lingua dei popoli d'Europa vista come lingua propria di una nazione e vista nel suo rapporto con le altre.
"L'Europa delle lingue" è una introduzione a uno dei problemi più attuali dell'Europa di oggi, un problema di una ricaduta pratica evidente, ma che per le politiche educative che comporta implica uno sguardo rivolto alla storia. L'autore espone le origini storiche della pluralità linguistica europea, sollevando rapporti e interrelazioni, a volte limitate e a volte complesse, fra lingua e identità nazionale. Egli descrive le politiche assunte dai diversi Stati per far fronte alla loro diversità linguistica. Egli analizza i comportamenti linguistici nelle società dove più lingue coesistono insieme all'inglese in numerosi campi. Egli affronta infine i problemi che si impongono con l'insegnamento delle lingue e l'educazione bilingue. Lontano dal gergo tecnico, centrato sui temi essenziali, l'opera offre al lettore non specialista una sintesi illuminante sulle lingue in Europa tenendo conto delle svariate discipline quali la linguistica, la storia, la sociologia, la psicologia, la didattica, la politologia. E tutto questo seguendo l'aspirazione e l'ambizione dichiarata dall'autore di tracciare le vie per una politica linguistica per l'Unione Europea, tendente a promuovere il plurilinguismo degli Europei pur difendendo le loro rispettive identità.
La breve presentazione evidenzia senza ombra di dubbio che l'opera, che suggella una vita di ricerca e studi dell'autore sul bilinguismo, è raccomandata per la consultazione, lo studio, l'avvio di ricerca a insegnanti, studiosi e responsabili delle politiche scolastiche di tutti i paesi europei.

Franco Calvetti

3) Altre aree del curricolo:
a) Lo sviluppo delle conoscenze e delle abilità nelle altre materie (es. matematica e scienze) non riceve detrimento dall'insegnamento in L2, anzi può beneficiare di una maggiore agilità mentale prodotta dal bilinguismo.
b) Meno vantaggiosi appaiono i risultati della immersione in forma parziale o ritardata.
c) Il profitto nelle altre materie sembra essere particolarmente avvantaggiato dalla immersione precoce e totale.

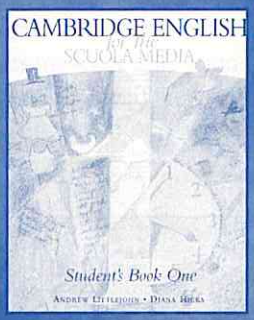
4) Atteggiamenti e adattamento sociale:
a) I risultati maggiormente positivi sono stati osservati nel caso di alunni della immersione precoce e totale: essi manifestano atteggiamenti più positivi verso se stessi, l'istruzione ricevuta e la cultura propria della L2.
b) Ma tali risultati dipendono anche da valori e dalle credenze propri dei genitori, dalla cultura e dal tipo di ambiente familiare, in cui si condivide un apprezzamento della seconda lingua/cultura.

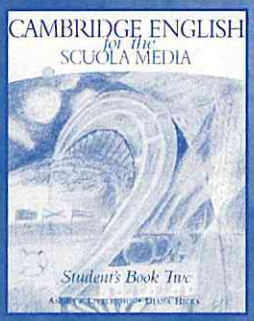
5) Possibili problemi e limitazioni:
a) Alcuni studiosi hanno indicato che gli alunni in immersione potrebbero manifestare una certa imperfezione nel dominio della grammatica in L2, o nell'uso appropriato di certi sistemi.
b) Importanti sono anche i metodi didattici usati, la quantità totale del tempo dedicato alla L2, la motivazione dello studente, la abilità dell'insegnante, la cultura familiare, l'atteggiamento dei genitori, la vitalità etnolinguistica, ecc.
c) Vi può anche essere un pericolo di generalizzare indiscriminatamente l'esperienza canadese ad altri contesti nazionali, dove l'immersione non riguarda sempre due lingue egualmente forti e diffuse (ma una lingua di maggioranza e una di minoranza). In Canada l'immersione è opzionabile e non obbligatoria; il raggruppamento degli alunni è omogeneo quanto alle abilità linguistiche; la situazione di bilinguismo è di tipo additivo; gli insegnanti di immersione sono dedicati a tale esperienza con entusiasmo e competenza; l'ideologia dominante è favorevole alla creazione di uno stato di bilinguismo egualitario; in genere, gli alunni provengono da classi-economiche medie o elevate, ecc.

2. TIPOLOGIA DEI PROGRAMMI DI IMMERSIONE BILINGUE

1) L'inizio dei programmi di immersione ha avuto luogo nel 1965 con l'esperimento di St. Lambert a Montréal in una scuola materna, dietro l'impulso di un gruppo di genitori, con i seguenti scopi:
1° rendere competenti nell'uso del francese parlato e scritto;
2° portare a livelli normali di profitto

NEW





Discover the world through English...

CAMBRIDGE ENGLISH
for the
SCUOLA MEDIA

Andrew Littlejohn and Diana Hicks

Cambridge English for the Scuola Media has been designed especially for young students. It offers a new approach in which wider educational goals, student involvement, and support for the teacher combine to provide a significant step forward in teaching English in schools.

CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS

I would like to receive further information about ***Cambridge English for the Scuola Media***. (IMPORTANT: Please complete in CAPITAL letters.)

Mr/Mrs/Miss/Ms _____
First name _____ Surname _____
School _____
School Address _____
Postcode _____ Town/City _____
Country _____
Telephone _____

Cambridge University Press
Via Massarenti 190, 40138 Bologna (BO)
Tel: (051) 393249/391348 Fax: (051) 6590070
E-mail: cp@bo.nettuno.it

Distribuzione per l'Italia:
Loescher Editore, Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino (TO)
Tel: (011) 565 4111
Fax: (011) 562 5822 6382

in tutte le materie, inclusa la prima lingua;
3° far apprezzare le tradizioni e la cultura dei Canadesi francofoni e insieme dei Canadesi anglofoni. Un bilinguismo e un biculturismo, dunque, efficiente senza perdite per l'educazione scolastica generale.

2) Tipi di Programmi di Immersione Bilingue:
la varietà dei programmi di lingua dipende da:
a) l'età di inizio (immersione precoce, media, tardiva);
b) la quantità di tempo dedicato all'immersione quotidianamente (immersione totale: dal 100% all'80%; parziale: ca. il 50%): la immersione Precoce Totale è la forma più diffusa.
L'esperimento di St. Lambert ebbe completo successo nel conseguimento di tutti gli obiettivi: linguistici, culturali, intellettuali, affettivi, sociali.
I successi dell'esperimento canadese furono emulati da altri esperimenti similari: Catalani e Baschi, Gallesi e Irlandesi. Sono oltre 1000 gli studi e le ricerche in proposito.

Vale la pena scendere ad un'analisi più dettagliata delle caratteristiche dei Programmi di Immersione dal punto di vista pedagogico e didattico.

3. L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO IN UNA CLASSE DI IMMERSIONE:

a) il tempo minimo richiesto per l'acquisizione di una competenza ricettiva nella L2 sarebbe dai 4 ai 6 anni.
b) Il curricolo scolastico tende ad essere eguale a quello delle scuole comuni, così che è possibile comparare gli alunni di immersione con quelli delle scuole monolingui.
c) gli studi sull'educazione bilingue suggeriscono una separazione delle lingue di insegnamento piuttosto che mescolarle durante lo stesso periodo di lezione: si preferisce usare una lingua per un gruppo di materie e l'altra per un altro gruppo. Periodi continuati di uso di una determinata lingua per certe materie favoriscono l'attenzione e lo sforzo per acquisire sia la lingua che i contenuti istruttivi. Rimane aperto il problema circa la scelta della lingua rispetto al tipo di materie (che nel caso di una lingua di minoranza potrebbe tendere a svalutare le materie stesse, oltre la stessa lingua).
d) Quanto tempo si dovrebbe dedicare alle due lingue nel curricolo? Una raccomandazione usuale tende a raccomandare un minimo del 50% per la L2, all'inizio; ma con aumento graduale col progredire scolastico dell'alunno.
e) Questa forma di educazione bilingue ha prosperato grazie al con-

AUGUSTO PONZIO, *Metodologia della formazione linguistica,* Bari Laterza, 1997, pp. 452, L. 45.000

Ponzio insegna filosofia del linguaggio a Bari, ma da sempre il suo interesse sfiora il settore dell'educazione linguistica. In questo volume questa lunga familiarità sottintesa si fa esplicita, ma con un tocco particolare: sebbene il fuoco sia posto sull'educazione linguistica, è in realtà il discorso più vasto, sulla significazione e sulla comunicazione, che interessa Ponzio.
Finalizzato alla (auto)formazione degli insegnanti di lettere e di lingue, il manuale offre una sintesi che non si trova in altri testi: dalla semiotica novecentesca al discorso globale sulla comunicazione, dalla psicolinguistica alle varie scienze del linguaggio, dalla teoria della comunicazione letteraria fino alle soglie della glottodidattica (campo in cui non entra direttamente, ma che pure costituisce il sostrato di tutta l'opera), tutto viene armonizzato in un processo unitario, senza che alcune informazioni vengano date aprioristicamente per note (è il vizio peggiore della saggistica italiana).
I vari temi vengono presentati in maniera chiara ma senza banalizzazioni concettuali – e riuscire a porgere al lettore con garbo e leggibilità le riflessioni linguistiche di Wittgenstein o di Chomsky richiede una forte maestria, una solida padronanza scientifica – ed un altrettanto forte rispetto per il lettore, che non viene trattato da inferiore ma da pari, viene guidato in processo di scoperta e sistematizzazione che, nel settore, non ha oggi equivalenti nel panorama italiano.

[p.e.b.]

corso di due fattori: l'interesse dei genitori e la motivazione e competenza degli insegnanti. In particolare all'insegnante si richiedono varie caratteristiche: entusiasmo e dedizione, competenza linguistica e didattica, capacità di rapporto interpersonale, maggiori che non nell'insegnante monolingue.
f) È pure importante una certa omogeneità delle classi nel livello di capacità o attitudine dei singoli alunni, nel punto di partenza linguistico e conoscitivo, nel grado di motivazione.
g) L'immersione fornisce un ambiente bilingue di tipo additivo, ossia di pari vantaggio delle due lingue, a differenza di quelle forme di bilinguismo diseguale o sottrattivo, in cui una lingua - quella della maggioranza - domina sull'altra.
h) Di cruciale importanza è la formazione specializzata dell'insegnante, che deve possedere ottima competenza bilingue e didattica, con in più una particolare sensibilità psicologica e psicopedagogica.
i) Un aspetto da verificare accuratamente - e finora in parte trascurato - è lo sviluppo metacognitivo e metalinguistico degli alunni sottoposti ai programmi di immersione (come è stato fatto già in merito a coloro che crescono bilingui o imparano bene una seconda lingua): è da prevedere un grado particolarmente elevato di tale sviluppo in alunni che sono stati "immersi" totalmente e precocemente nella L2 come mezzo di comunicazione scolastica e educativa. (Cfr. le ricerche del gruppo di R. Titone in Italia, Spagna e Canada).

2) Strategie linguistiche nelle classi di immersione

a) L'educazione bilingue per immersione parte dalla convinzione che una prima lingua viene acquisita in maniera relativamente inconscia, come nell'infanzia, ponendo in secondo piano l'acquisizione cosciente della grammatica.
b) Un altro presupposto è dato dal principio che "quanto prima tanto meglio": l'assimilazione precoce di una L2 è più efficace soprattutto a livello di lingua orale.
c) La preferenza iniziale è data all'acqisizione delle abilità di comprensione, sia orale che anche scritta. (Gli esperimenti di apprendimento precoce della lettura bilingue in varie parti del mondo hanno dato generalmente risultati positivi, addirittura entusiasmanti: cfr. le esperienze di Th. Anderson, di Söderbergh, di Titone).
d) L'uso e lo studio della L1 viene introdotto generalmente o in 3ª elementare, o anche nella scuola materna. Gli alunni di immersione, anche se all'inizio possono mostrare un certo ritardo nella lingua nativa, ben presto recuperano rispetto ai soggetti monolingui.
e) È importante che il linguaggio dell'insegnante sia all'inizio semplice, comprensibile, piuttosto rallentato, in conformità alle esigenze di comprensione e di limitazione di una nuova lezione, le parole nuove e i nuovi concetti facenti parte della materia e insieme della L2.
f) L'atteggiamento giustamente tollerante dell'insegnante verso gli errori in L2 è importante ai fini della motivazione all'apprendimento. Anche l'uso di una "interlingua" è da tollerare, a patto che sia assicurata la mutua comprensione nella comunicazione scolastica.
g) I concetti acquisiti in una lingua saranno trasferiti nella seconda lingua, attraverso la guida e l'aiuto dell'insegnante.

In conclusione:

È importante:
1) che i programmi curricolari siano ben coordinati con la scelta delle lingue da usare in funzione veicolare;
2) che la metodologia didattica relativa ai contenuti sia coordinata con la metodologia glottodidattica d'insegnamento delle due lingue;
3) che il modello sperimentale sia formulato in maniera da verificare tutti i fattori essenziali operanti nei programmi di immersione in collerazione/confronto con i programmi monolingui delle scuole comuni (cfr. Titone R., La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica, Roma, Bulzoni, 1980);
4) che gli insegnanti siano formati rispetto a una triplice competenza: a) bilingue, b) glottodidatttica, c) euristico-scientifica come ricercatori operanti in un progetto di ricerca-azione".

Bibliografia

BAKER C., (1993) *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
CALIFORNIA STATE DEPARTEMENT OF EDUCATION (1994) *Studies on Immersion Education. A collection for United States Educators.* Sacramento, Calif.: California State Dept. of Education.
G. DOMAN e R. TITONE (1988) *Parlare e leggere in due lingue. Guida per genitori e Insegnanti - Anleitung zum lesen in zwei Sprachen - A guide to reading in Italian and English - Guide pour la lectura bilingue: Italien/Francais* - Roma, Armando.
GENESEE, F. (1987) *Learning through Two Languages.* Cambrige, MA: Newbury House.
TITONE R. (1985) *Educare al linguaggio mediante la lingua.* Roma, Armando.
(1993/2ª ediz.) *Bilinguismo precoce e educazione bilingue.* Roma. Armando.
(1987) *Second Language Learning and Bilingualism: Phychological Studies.* Milano, ISFAP.
(1990) *La lingua straniera nella scuola elementare.* Roma, Sovera Multimedia.
(1989) *On the Bilingual Person.* Ottawa: Legas Pubblications. Trad. ital., Bompiani, Milano 1995.
(1991/1995: 2ª ediz.) *Problemas psicológicos en el aprendizaje de un segundo idioma.* Perugia, Guerra.
(1995) *Insegnare le lingue giocando*, Roma, Anicia.
(1995) *Early Bilingual Education. The Italian Experience.* Toronto: Canadian Scholars' Press.

Au pays des Rêvalistes:

la simulation globale ou l'illusion de la réalité et la construction d'un projet collectif comme outil pédagogique et didactique.

Anne-Madeleine Rigolini
Mireille Venturelli

On nous avait demandé un article qui décrive une expérience de formation-enseignement particulière, que nous avons faite ces deux dernières années à l'Université d'été de Leipzig dans laquelle nous avions le rôle d'animatrices. Il s'agissait d'un cours de perfectionnement de français, pour toutes sortes de participants, dont des enseignants de français.
Pourtant, à la réflexion, nous préférons ne laisser à Leipzig que le rôle marginal de prétexte à cet article, et parler de notre pratique ici, au Tessin.

Témoignage "ça marche!"

Cela fait plus de 20 ans que la simulation globale est pratiquée dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et pourtant, aujourd'hui encore, elle semble se trouver au stade d'expérimentation; de là, mais pas seulement, provient peut-être le plaisir que nous éprouvons à chaque nouvelle aventure entreprise avec nos classes. Qui dit plaisir dit aussi engagement; il faut avoir le goût du risque, de l'imprévisible; il faut aimer écouter, partager, jouer; il faut accepter de sentir les émotions; et alors le résultat est garanti, la satisfaction des deux côtés: l'enseignant et les élèves ont la sensation en fin de SG d'avoir vécu ensemble, pendant quelques temps, un rapport privilégié et d'en ressortir plus riches: sur le plan linguistique comme sur le plan humain.
Si nous désirons apporter le témoignage de notre enthousiasme, c'est parce que nous sommes toujours un peu surprises de constater les réticences de certains de nos collègues lorsque nous leur faisons part de nos expériences en SG. Depuis quelques années nous en pratiquons à tous les niveaux et, à chaque fois, nous vivons l'émerveillement de celles qui ne peuvent qu'admettre que "ça marche".
Nous voudrions faire le point sur les raisons de ces succès, notre témoignage demeurant modestement celui de deux praticiennes qui après avoir goûté à la SG n'ont plus pu enseigner tout à fait comme avant.

La SG c'est quoi, au juste?

Au début des années 1970, dans le cadre de l'enseignement de la langue étrangère (anglais - français), la nécessité de recourir à la Simulation devient inévitable. On se rend compte en effet que pour réactiver l'intérêt de l'élève qui ne se contente plus d'être simple spectateur, il convient de le faire devenir acteur et de le laisser jouer à "comme si" à faire semblant d'être un personnage anglais ou français. C'est ainsi qu'à travers son imaginaire, il va pouvoir finalement s'échapper des quatre murs de la classe et tenter d'accéder aux différents comportements linguistiques et culturels qu'implique une langue étrangère. Dans les manuels scolaires on passe alors des dialogues figés et standardisés aux jeux de rôles qui placent l'apprenant dans une situation plus à risques mais aussi plus créative. Un grand pas est accompli mais il ne suffit pas: les jeux de rôles manquent de continuité, de cohérence et sont trop fragmentés. Le besoin de la globalité s'impose et c'est alors qu'à la fin des années 1970, en France, on commence à expérimenter la SG.
La caractéristique d'une SG, c'est d'implanter le groupe classe dans un lieu-thème, un univers fictif au sein duquel se déroulera la saga, le roman ou l'aventure, inventés et vécus progressivement par les élèves et l'enseignant. Cela se passe en trois grandes étapes: la réalisation du décor, la création des

personnages, chacun (hormis l'enseignant) assumant une identité fictive, et celles des événements constituant la vie ordinaire et extraordinaire de l'univers fictif en question. Il s'agit donc de la construction d'un monde où chacun trouve sa place et interagit, mais cette fois-ci dans un contexte continu et cohérent. Cette technique (ou méthodologie?, outil pédagogique?) perment un rapport de plaisir et de curiosité authentique envers la langue étrangère; on invente, crée, joue et c'est la logique de l'invention qui détermine une logique de la langue. Nous sommes donc bien aux antipodes de l'enseignement traditionnel qui partait de la règle grammaticale pour produire des énoncés fragmentés et parfois incohérents. La SG crée au contraire chez l'apprenant le besoin de produire des messages ayant d'abord du sens, et par conséquent le besoin d'acquérir les structures linguistiques qui lui permettront de les réaliser.
Signalons que l'on distingue deux types de SG: les SG généralistes, conçues pour répondre à des objectifs d'apprentissage plutôt larges, qui ouvrent l'accès aux quatre compétences langagières habituelles (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) à différents niveaux d'apprentissage; citons au passage: l'Immeuble, le Village, adapté aussi aux débutants, l'Ile, le Cirque, l'Autocar, etc. Les SG fonctionnelles, apparues ces dernières années, destinées à la formation professionnelle et préprofessionnelle sont utilisées dans le cadre d'un enseignement sur objectifs spécifiques; tels l'Hôtel, la Station touristique, l'Entreprise, la Conférence internationale, le Congrès médical; mais la liste n'est pas exhaustive.

La Simulation Globale n'est pas une méthode (comme celles que l'on trouve dans l'océan des publications didactiques), c'est un **projet collectif** voulu et guidé par l'enseignant mais géré par la classe, où chacun trouve un plaisir certain grâce au vécu commun, et dans lequel les deux parties prennent des risques: il s'agit en effet d'aller vers l'inconnu pour découvrir. L'enseignant a pour rôle d'intégrer l'imprévu des fantaisies (ou de la vie: la réalité étant parfois plus folle ou imprévue que la fiction!) dans les contenus, les objectifs d'apprentissage visés et proposés par l'institution restant les mêmes. Cette pratique répond aux **besoins langagiers authentiques,** bien que simulés, ainsi qu'à la nécessité de communication et d'apprentissage des élèves. Ils vont produire des interactions de groupes, des récits, des notes de voyage, des dramatisations, des fêtes ou des rituels, des vidéos ou un grand roman.
De plus, la créativité, moteur de la SG, permet un rapport différent à la mémoire ce qui entraîne une autre approche (plus globale et plus autonome) de l'apprentissage.

Reflets... à fleur de peau...

Le cadre de référence de la SG s'articule sur le binôme: **rigueur - surprise** ce que nous aimons appeler **le rêvalisme**. Il s'agit d'une approche communicative, certes, mais "du deuxième type" c'est-à-dire où la communication est essentielle parce qu'authentique et subordonnée à la créativité. C'est pour cela, aussi, pour ces aspects rigueur-surprise, que nous avons

On peut commenter le choix de la simulation globale, d'un voyage par exemple, pour (faire) communiquer en FLE en le comparant à l'utilisation "traditionnelle" des manuels/méthodes rédigés dans l'esprit communicatif, et qui proposent plutôt des "circuits touristiques" definis.
Le rôle de l'enseignant est de partir de "là" pour arriver "là-bas": il emmène ses élèves ailleurs. Voyageurs ou touristes?

Le touriste part, voit et revient. *Il compare, achète critique... oublie.*	*Le voyageur flane, cherche, erre,* *découvre, rencontre... trouve, peut-être.*
Il a suivi le guide, selon *un itinéraire prévu par les* *autres (ceux qui connaissent).*	*Il suit sa curiosité, organise son* *parcours selon sens besoins et les* *nécessités du voyage, il cherche et* *"se cherche" pour se compléter.*
Il goûte les mets du pays *(quand on le lui dit) mais* *préfère les hamburgers.*	*Il déguste les mets du pays,* *mais il doit aussi se débrouiller* *pour trouver de quoi manger.*
Il rapporte des photos (une *vidéo?) qui certifient qu'il* *y est allé (il "passe la classe").*	*Il rapporte des expériences; il* *s'enrichit de ce qu'il découvre,* *il rapporte en lui un peu de cet ailleurs.*
Parti pour une période limitée, *il écrit des cartes postales*	*Prêt à repartir, il tient son* *carnet de route ou son journal.*
Il fait semblant "d'être comme" *le temps d'une paronthèse.*	*Le voyageur devient plus que ce* *qu'il n'était: il va être davantage lui-même.*

Et l'enseignant? Un guide ou "celui que l'on rencontre"?
Comme il sait ou l'on doit (devrait!) aller... il s'arrange pour qu'on y aille... ou pour qu'on s'y trouve.
Pour qu'on "s'y retrouve". Dans tous les cas.
(M. Venturelli. *Les Chemins de Goufrantale*, in Babylonia, 1 - 1993, pp. 64 - 75)

adhéré avec enthousiasme à cette pratique, puisque la surprise est la vitamine d'un métier qui, vu de l'extérieur, pourrait sembler routinier et "stressant", et que la rigueur est garante de l'apprentissage, (à ne pas confondre avec la rigidité qui bloque les processus d'apprentissage). Des règles de grammaire, oui, mais qui jouent le jeu, des mots mutins, des mots mutants: l'apprentissage du fonctionnement de la langue, (le méta-linguistique comme le méta-cognitif) devient surprises, astuces, faux pièges et formules magiques, si la créativité s'en mêle.

Il est vrai que la conduite d'une SG requiert de s'investir, de s'engager dans une expérience qui touche non seulement notre rôle de détenteur de savoir, mais aussi celui de détenteur de savoir-faire, d'animateur/organisateur, et d'improvisateur/créateur. Cet éventail de fonctions fait de nous un chef d'orchestre rigoureux qui sait quand insérer et développer certains contenus linguistiques, comment gérer les événements et les relations, et de quelle façon poursuivre l'aventure grâce à l'intervention de sa propre créativité. Notre responsabilité est importante, le travail à fournir aussi. Le trac est souvent présent comme avant toute représentation car en fait, nous marchons vers l'inconnu, apprenant à avoir confiance en nos ressources face à l'imprévisible. Nous devons nous laisser surprendre et réajuster notre tir vu que nous ne pouvons rien prévoir à longue échéance devant continuellement tenir compte des données, des productions inventives des élèves. Cet échange nécessaire entre enseignant et apprenants est motivant et rassurant: chacun a besoin de l'autre, le maître ne détenant plus le pouvoir total. Nous déclenchons leur imaginaire et eux, à leur tour, créent la possibilité de travailler sur le plan linguistique dans un contexte qu'ils ont façonné selon leur fantaisie. Beaucoup d'investissement donc, mais l'émotion vibre des deux côtés: le plaisir est gratifiant et vivifiant. L'engagement est tel que nous avons de la peine à quitter le lieu-thème lorsque la sonnerie retentit. L'aventure se poursuit dans

G. MINARDI, *Fabulous! An English Project-Work,* Bari, Ladisa, 1997

"Educazione alla comunicazione" sfruttando il potenziale implosivo nella nozione: il rimando – evidente nella Premessa – all'Educazione Linguistica come territorio privilegiato di indagine e sperimentazione non si esaurisce nella raccolta di proposte di direzione progettuale portate avanti dall'Autore. La favola, infatti, è solo il pretesto per la esplorazione dei confini presunti – e opportunamente dilatati dal Minardi – della lingua agita.

Puntuali e numerosi, i richiami all'autonomia/contiguità del sistema scrittura rispetto al sistema dell'oralità poggiano sulla esplicazione dei meccanismi comunicativi sottesi: la tessitura prosodica del testo parlato viene contrapposta alla scansione gerarchica in capoversi del testo scritto nel passaggio dall'uno all'altro, così come la progettualità dello scritto – presente nelle note esplicative relative alla costruzione di gruppi di sequenze, riassunti, composizioni – fa da contrappunto alla minore capacità di pianificazione del parlato. Lungi dall'essere costretto nei confini dell'analisi del testo, dunque, il nodo comunicativo "fable" si espande, sino a comprendere – nella nozione di Lingua – non solamente la valenza degli usi diastratici e diafasici rilevabili sul territorio italiano (v. i rimandi alla "area dialettale di appartenenza) ma l'utilizzo complementare dei linguaggi non verbali, finalizzati ad un possesso della lingua seconda dalla matrice fortemente contrastiva.

Una intera sezione del volume è, infatti, dedicata alla "Favola come ri-creazione": role play, drammatizzazione, individuazione di blocchi semantici, per citare alcune delle tecniche comunicative proposte apportano il proprio contributo, in misura diversa ma altrettanto significativa, alla manipolazione del testo, nella ricerca di punti di contatto e diversità segniche fra le due culture.

Sulla direttrice tracciata dall'Autore, infine, si innestano ulteriori indicazioni per un approccio interdisciplinare fondato sulla consapevolezza che la scelta di una "attività comunicativa basata sulla testualità" significa essenzialmente, ancora una volta, "educazione alla comunicazione". Il cerchio si chiude, nel passaggio da una competenza linguistica presunta ad una capacità di esecuzione supportata da un approccio diamesico e diatopico al Reale Linguistico.

Chiara Simeone

notre tête un peu comme pour un auteur de feuilleton qui à la fin de l'épisode ne sait pas encore comment sera le suivant... l'envie de retourner en classe est assurée.

Question de style?

Cette pratique nous demande à nous, enseignants de la **flexibilité**, face à l'idée d'un programme et une bonne **capacité d'assertion** (que les psycholgues appellent l'assertivité) face à un groupe d'élèves qui, de quelque manière, sort de la classe.
Il faut se remettre en cause, découvrir et intégrer un style. Différent.
La SG nous permet d'asseoir un authentique enseignement/apprentissage de la compétence communicative: elle tient compte des différents registres, des multiples destinataires aussi bien à l'oral qu'à l'écrit *(les potins au café du village, la déposition à la gendarmerie après le vol, la correspondance avec les autorités municipales pour la création du centre de jeunes,... etc.)* le tout dans une continuité réelle inhérente à chaque fiction et le tout évalué selon les moyens-existants ou construits ad hoc- propres à l'évaluation de la compétence communicative. Cela implique, peut-être, une formation plus soutenue et plus ciblée, mais plus "professionnelle" -des techniques d'animation et de gestion/développement de la créativité aux techniques d'évaluation- pour les enseignants qui n'auraient pas vraiment "fait" du communicatif.
La SG nous offre des moments particulièrement gratifiants, bien sûr les progrès dans les compétences des élèves, mais encore cet émouvant "cadeau" que représente leur dernière production, lorsqu'ils rédigent le "10 ans plus tard..." avec les souvenirs, les compléments et les suites qu'ils donnent à leur histoire.
La SG assure donc la valorisation de l'enseignant qui aborde tous les rôles peuvant être les siens, mais aussi celle des élèves, quelles que soient leurs performances: en effet chacun trouve sa place, peut proposer et réaliser quelque chose d'utile au groupe ce qui lui permet d'être reconnu par les autres, donc revalorisé, et de retrouver une motivation probablement perdue à la suite d'échecs répétés en situation "classique".

L'élève... et son double

L'élève, dans tout cela, et nous nous référons aussi bien à nos élèves de Scuola Media qu'à nos étudiants d'autres secteurs, même spécialisés (nous pratiquons la SG dans la Scuola Media, à l'Ecole d'Administration, à l'Ecole de Commerce, à l'Ecole de Secrétariat d'Hôtellerie SCSA, et à l'Ecole pour les Cadres du Tourisme SSQAT), l'élève est lui aussi gagnant: d'une part il est impliqué et responsable de choix, d'actions, de propositions, et il est aussi l'étranger, le découvreur et le créateur de la fiction: d'autre part, son **masque**, son identité fictive qui lui permet d'exprimer ses désirs, ses peurs, ses déceptions ou sa curiosité réels fait de lui un apprenant décoincé pour qui le jugement des autres n'a plus ce poids de frein; au contraire, il devient conscient de participer "à part entière" au projet collectif. Il ose plus, il ose "dire de soi" sans crainte de se faire piéger, d'être dévoilé par les autres. Il peut enfin donner de lui une image qu'il a envie d'endosser et qui n'est plus – aux yeux de ses camarades – prévisible "scontata"; (mais qui peut l'être un peu pour l'enseignant à "l'oeil clinique": on s'imagine en effet qui, parmi les 16-18 ans, va changer de sexe, qui, parmi les jeunes adultes en perfectionnement professionnel, va s'inventer tel type de passé et avoir telles aspirations pour l'avenir; qui sera curé ou pêcheur, qui pourra être élu maire, désigné chef ou sage...).
Découvreur donc, créateur et producteur d'une histoire et de *son* histoire, responsable et motivé envers le FLE: les objectifs d'apprentissage surgissent et se négocient, tout comme l'itinéraire dans le temps, mais en fin de parcours le compte y est, avec en prime des souvenirs de voyage peut-être plus forts et probablement plus persistants que les souvenirs d'un programme scolaire traditionnel.
Des acquis, en somme.

Quels moyens? Rien de bien sophistiqué!

Il faut avoir à disposition des ouvrages de référence – en français – encyclopédies de divulgation, des documents modèles authentiques écrits (catalogues, guides, articles et documents officiels, lettres, extraits littéraires, procès-verbaux, ect...), sonores ou vidéo (interviews, documentaires, télé-journal, pub, etc...) ciblés sur le sujet et le déroulement de la SG. Les élèves aussi, branchés sur le projet et guidés par l'enseignant, trouvent du matériel ou des informations, ou les demandent même à d'autres leçons; bref, l'investissement essentiel et constant à toute SG généraliste est **un bon dictionnaire individuel** (si l'école obligatoire n'a plus à fournir des manuels et autres cahiers d'exercices, elle pourra offrir le dictionnaire que l'élève gardera pendant toute la SMe et la formation successive).
La mise au net des productions, dans le but d'une mise en commun ou de la création d'un document final d'ensemble, devrait passer par la salle d'informatique.
Au sujet du matériel, un groupe

de praticiens tessinois est en train de monter un centre de ressources pour ensignants comprenant les canevas d'invention des différentes SG, les documents théoriques et la littérature sur le sujet, des exemples d'exercices et d'évaluation – sur papier et sur logiciels, donc adaptables – ainsi que les productions en SGG et SGF réalisées au Tessin.

Quelle pédagogie?

C'est sur la situation d'apprentissage, plus que sur l'apprenant, ou sur les contenus, qu'est centrée la pédagogie mise en place dans la SG.
Ses mots-clés sont partenariat, complicité, engagement et responsabilisation. Les élèves se connaissent (et se reconnaissent ou se définissent) à un autre niveau: pris au sérieux par l'enseignant qui les considère comme des personnes, des partenaires, ils abordent cette situation (où chacun a son mot à dire, son rôle – choisi – à jouer) sur un pied d'égalité, ceci permettant l'éclosion d'un respect complice et de relations réelles, spontanées ou construites soient-elles. Une pédagogie contractuelle et active.
Négociation, tolérance, respect-écoute de l'autre et surtout expression du "non-dit", grâce au truchement du personnage fictif, peuvent permettre non seulement une nouvelle motivation à apprendre, mais aussi un plaisir à être en classe, en groupe, à l'école, parce que l'on y est acteur, partenaire, peut-être même décideur (donc responsable)... en tout cas **"proposant"** qui est écouté parce que sa proposition s'inscrit dans la réalité d'un projet commun.
La SG est un lieu-type où l'apprenant socialise sa pensée et la restructure pour lui donner du sens: il y a donc **co-construction du sens,** du sens vécu par les élèves dans chaque rencontre (incontro o scontro) où les partenaires négocient le sens qu'ils attribuent à la situation, à la tâche, à leurs rôles. On se trouve dans une dynamique sociale et cognitive à la fois. Comme il s'agit d'un projet collectif, d'une construction à long terme, que l'on ne veut pas saboter, on s'investit, il s'ensuit une meilleure discipline: pour le classes de SMe, en particulier, on assiste à un **retour auto-géré de la norme** aussi bien pour le comportement (toujours "encadré" ou à justifier) que pour les aspects langagiers; il faut, en effet, la cohérence de l'invention par rapport au projet, de la pertinence et le sens de l'à-propos, mais il faut aussi rechercher la meilleure expression ou la meilleure formulation dans les interactions et les productions.
La meilleure formulation? Tout au moins la meilleure que ses connaissances permettent à l'èlève (et ici s'insère aussi l'avantage d'un apprentissage différencié qui permet aux élèves brillants d'aller au-delà des contenus moyens proposés par la Scuola Media), et si elle n'est pas satisfaisante, c'est bien évidemment parce qu'il manque de moyens langagiers ou linguistiques.
Il prend donc ici **conscience de ses besoins langagiers.**

Une évaluation fondée

Et il prend conscience de ses acquis, de ses savoirs et de ses savoir-faire, d'une part à travers sa capacité à "résoudre des problèmes / affronter des situations", d'autre part, comme d'habitude en situation scolaire, grâce à l'évaluation. Mais il s'agit d'une évaluation fondée, qui prend son sens: une **évaluation sur tâches**, avec une approche **transparente** des **objectifs** évalués, et des **critères** d'évaluation.
Cette évaluation sur tâches est **formative**, et là aussi on a recours à la coopération et au partenariat (préparation de grilles et évaluation interactive, éventuellement même proposition de "sanctions" ou de pénalités dans la logique de la fiction, toujours). A cela s'ajoute l'**auto-évaluation**, qui elle, est formatrice. Elle donne une forme, sa forme ou son format, et sous-entend l'apprentissage de l'**autonomie** de la part de l'apprenant. En SG elle s'applique aussi bien à l'écrit qu'à l'oral et engage l'apprenant à respecter le **contrat didactique** préalablement négocié, comprenant la représentation du but à atteindre, et les étapes pour y parvenir.
L'évaluation sur tâches conçoit aussi des **tâches différenciées** tenant compte des rôles choisis, mais aussi des différences cognitives des élèves en situation hétérogène, comme à la SMe; elle permet, par ce biais, plus de souplesse et une forme de **personnalisation** de l'enseignement qui va contre l'uniformisation des élèves (souvent corollaire des didactiques traditionnelles). La situation d'évaluation étant **intégrée dans la réalité de la SG**, elle est dédramatisée, moins anxiogène (l'élève sachant qu'il est évalué sur ce qu'il sait donner).

Enfin, les résultats, mesurés en termes de productions de groupe, de prestations individuelles ou en équipe, de progrès suivis à travers un système d'évaluation pointu et ciblé sur tâches, donnent nécessairement envie au groupe d'aller plus loin et de ne pas se contenter du 4 minimum de passage. Reconnaître les différences d'intérêts, de culture, de rythme également, est fondamental pour faire en sorte qu'une réelle autonomie de l'apprenant se crée qui lui permette de poursuivre sa formation aussi après l'école.
La SG se prête tout aussi bien à

une **évaluation sommative ou même certificative**, comme c'est le cas lorsque l'examen final de filière, ou de diplôme, est un achèvement ou une phase de la SG fonctionnelle (SCSA et SSQAT où l'examen oral est même un examen interactif, qui requiert un effort particulier, et évalue la compétence communicative en situation "authentique-fictive").

Transversalité? Un chemin parallèle à l'utopie, au coeur du réel.

Plusieurs classes / groupes peuvent être impliqués: la SG permet une ouverture, des **échanges interclasses** par exemple dans la situation d'*Archipel* (SMe Morettina '93-94) où chaque groupe de niveau de IIIème découvrait, après un naufrage, une île différente d'un même archipel, ou dans le cas de grands ensembles de perfectionnement de français *Villages de France* (Université d'été de Leipzig) où les groupes représentaient, créaient et animaient des parties d'un tout, et aussi dans le projet en cours *Pourquoi pas au Québec?* qui implique en SG généraliste et fonctionnelle tous les élèves de IVème (SMe Morettina).
Ou encoure dans la recherche-action qui englobe en SG de FLE les 4 années de SMe avec des projets annuels imbriqués se faisant suite, mais où, aussi, chaque année, les élèves peuvent choisir, s'ils le désirent, un nouveau rôle; ceci afin de rompre avec des situations figées qui peuvent emprisonner les élèves au long de leur scolarité (SMe Morettina: *"Village", "Croisière", "Ile"* et *"Plus vrai que nature"* où la construction d'un projet fonctionnel pré-professionnel est mené de pair à la fiction qui introduit à la "littératie", l'usage de la langue et de l'expression écrite requise aux Ecoles secondaires supérieures).
La SG emporte la classe dans la fiction, d'une histoire qui se découvre et s'invente à chaque "leçon", et dans la construction réelle d'un projet structuré, plausible, vivant, qui dépasse bien évidemment le cadre de la "leçon" de français (signalons que de rares enseignants au Tessin pratiquent aussi la SG en langue maternelle).
En effet, elle comporte tout un potentiel **interdisciplinaire...** qui ne demande qu'à être exploité. Si elle fournit des matrices de résolutions de problèmes (au niveau langagier "comment faire un bon machin avec un mauvais truc?" par exemple), elle crée aussi un besoin spontané de connaissances: historiques, géographiques (relief, climat, écologie, transports, développement, etc...) ou scientiques qui surgit naturellement tout comme la recherche d'apports provenant de la LM et d'autres langues étrangères.
Des techniques manuelles pour la construction de maquettes, pour la fabrication d'outils, de vêtements, pour la réalisation de planches (flore, faune), cartes géographiques et panneaux de décor, sont recherchées auprès des enseignants des branches concernées; les aspects folkloriques passent par la leçon de musique et de gym, les décisions quant à l'organisation sociale, la préparation d'un code civil, les rites et les religions permettent l'éveil et l'intérêt envers Instruction Civique et Religion.

Au-delà de la SG: la pédagogie du projet

Mais si le pas de la collaboration et de la concertation entre les branches est en train d'être franchi, osons ici un pas de plus (un pas de géant?)
Du FLE au **projet didactique d'institut** à la Scuola Media?
Un chemin transversal et une distance brève, à vol d'oiseau... mais les enseignants, comme les anges, ont-ils des ailes?
Qui nous empêche d'imaginer une classe en chemin pour *la Route de la soie,* ou *Sur les traces d'Ulysse,* ou encore descendant le *Rift africain à la recherche de nos origines,* outils et connaissances technologiques et scientifiques d'aujourd'hui à l'appui? pourquoi ne pas s'envoler, tous enseignants d'un conseil de classe et élèves confondus, vers *Futura,* la cité utopique, écologique, autarcique, démocratique et... pseudo-authentique que les élèves rêvent de construire?
Un tel projet ne ferait que remettre en cause l'organisation – la planification – d'un programme scolaire mais aborderait, par d'autres côtes certes, et traiterait, dans le sens du courant, les contenus à connaître et à s'approprier: les sciences de la nature, les maths, l'italien (qui n'est plus si exclusivement langue maternelle); l'histoire, la géographie et toutes les autres branches y trouveraient un compte "payant". Les objectifs mêmes de l'Ecole, tels que nous les connaissons ne seraient changés ou modifiés que si la volonté de ce changement correspondait à de nouveaux besoins réels de la Société.
Quel impact une telle vision globale aurait-elle sur les élèves impliqués – partie prenante et créatrice –, sur leur "application", leur rendement, sur leur apprentissage et leur comportement? Sur les enseignants? Sur la vie d'institut?
Sans s'aventurer sur des pistes qui à d'aucuns sembleront mal balisées, soulignons ici que la Simulation globale, étant une didactique sur projet, permet de passer facilement d'une conception traditionnelle de la pédagogie par objectifs à la conception différente de la pédagogie du projet, c'est-

à-dire à une pédagogie qui n'atomise pas l'apprentissage, qui lie les savoirs à un problème à résoudre leur donnant ainsi une finalité, et qui de plus permet des transferts de contenus et développe des capacités méthodologiques indispensables dans le métier... d'élève.

Transversalité? Didactique sur project? Pourquoi ne pas essayer de transformer des mots à la mode en pratique de classe?
Le rêvalisme, c'est cela aussi.

..."inter-formation"? le laboratoire de l'alchimiste

Mais revenons à notre pratique réelle et actuelle et à cette expérience de Leipzig, stimulus de cet article. En effet, elle nous semble pouvoir témoigner des possibilités que la SG offre dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.
Six SG différentes (Villages-Immeubles-Ile grammaticale, la première année et six Villages la deuxième année) étaient conduites parallèlement pendant 15 jours en co-animation franco-allemande (deux animateurs par classe); les classes se réunissaient parfois en grand groupe (conférence de presse, foire, fête...) ou se divisaient en petits groupes constitués d'étudiants de classes différentes (projets, associations...). Il s'agissait d'un public très hétérogène de 130 personnes dont des enseignants de français en reconversion, des étudiants en divers domaines et des apprenants provenant de milieux professionnels de toutes sortes, parfois même à la retraite ou au chômage.
Le choix de la SG comme "méthode" pedagogique a permis d'offrir un enseignement personnalisé donnant à chacun la possibilité de développer ses compétences langagières en français à partir de son propre niveau, de sa culture.
La SG a donné l'occasion de créer des situations interculturelles où non seulement les germanophones ont pu entrer en contact avec certains aspects de la culture française (quel contraste entre leur représentation d'un Conseil municipal français et celle tirée du film "Manon des sources" et quelle stupeur de leur part!), mais où ils ont pu aussi échanger leurs savoirs et leurs savoir-faire (comment oublier l'émotion de l'ingénieur retraité décrivant son projet fictif du "Centre d'énergie solaire"!). Chacun a donc trouvé sa place et a eu l'opportunité d'approfondir le français tout en se valorisant sur le plan personnel, en apportant aux autres des bribes de son expérience et de son vécu. Leipzig nous a donné la preuve que tous, aujourd'hui, ont envie (peut-être inconsciemment) et besoin de sortir des quatre murs de la classe (même seulement grâce à l'imaginaire); les élèves pour rencontrer les autres, les enseignants pour se rassurer, collaborer et se renouveler.
Nous croyons fermement que l'ère du "chacun pour soi" est révolue.
Nous imaginons pour l'avenir une institution scolaire qui serait comme un grand laboratoire d'alchimie où chaque enseignant apporterait sa propre magie en toute transparence.
Un lieu d'échanges d'abord, un lieu d'enrichissement, donc.

Pour ne pas conclure: La SG une promesse tenue? une panacée?

Ne nous leurrons pas, dans la vie scolaire comme dans la vie tout court, il n'existe pas de solutions "clés en mains". Tout est à explorer, à tenter, à découvrir.
A chaque fois. Et c'est bien là notre privilège.
La SG apporte un autre avantage à l'enseignant: celui de ne plus être excentrique à la situation, mais d'être avec sa classe "au coeur du problème", là où, grâce à son humilité et à sa faculté d'émerveillement, il peut puiser de nouvelles ressources; parfois au coeur du chaos, en pleine errance, là où naît la trajectoire des étoiles dansantes (pour reprendre Nietzsche).
Justement parce que nous en sommes conscientes, nous aimerions proposer qu'un encadrement soit offer à celles et ceux qui, comme nous et les quelques enseignants déjà séduits, auraient du goût pour ce voyage.

Bibliografia

Per saperne di più
Caré, J.-M., *Iles*, Sèvres, CIEP, 1990.
Caré, J.-M./Debyser, F. *Simulations globales*, Sèvres, CIEP, 1990.
Caré, J.-M., *Simulation globales*, in Le Français dans le monde, No 252, 1992.
Caré, J.-M., *Le village, une simulation globale pour débutants*, in LFDLM, No 261, 1993.
Debyser, F./Yaiche, F. *L'immeuble*, Paris, Hachette, 1986.
Jannot, M. *Informatique et simulation globale*, in LFDLM, No 271, 1995.
Venturelli, M. *Le chemins de Goufrantale*, in Babylonia, No 1, 1993.
Yaiche, F. *Les simulations globales du l'autonomie retrouvée*, in Babylonia, No 2, 1994.

Inoltre:
Bombardieri, C./Brochard, P./Henry, J.B. *L'Entreprise*, Paris, Hachette.
Cali, C./Cheval, M. *La Conférence Internationale*, Paris, Hachette.
Pacthod, A. *L'Hôtel*, Paris-Hachette.
Yaiche, F. *Les simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette.

Al di là della simulazione globale
Oberlé, D. *Jeu dramatique et développement personnel*, Paris, Retz, 1989.
Bordallo, I./Ginestet, J.-P. *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, 1993.

Strumenti per la formazione e l'aggiornamento a distanza degli insegnanti di tedesco

Sono disponibili, editi da PARAVIA, i primi cinque volumi della collana destinata a insegnanti (e futuri insegnanti) di tedesco:

M. Martini - H.Voit, *Grammatik lehren und lernen*
D. Ponti, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*
V.Glaeser - L. Leporati, *Fertigkeit Hören,* con audiocassetta
R. Breitmoser - F.Gatti, *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*
E. Bruno - T. Lain - G. Spriano, *Testen und Prüfen in der Grundstufe.*

La collana è curata dall'Università di Torino, con la collaborazione dell'IRRSAE Piemonte, dell'ADILT e del Goethe-Institut di Torino e con il sostegno finanziario dell'Unione Europea. Ogni volume viene abbinato al volume dallo stesso titolo della collana *Fernstudienprojekt "Deutsch als Fremdsprache und Germanistik"* pubblicata in Germania da Langenscheidt nell'ambito di un vasto progetto editoriale curato dal Goethe-Institut (GI), dall'Università di Kassel (GhK) e dall'Università di Tübingen (DIFF). La collana di Langenscheidt, con suoi circa quaranta titoli in parte pubblicati in parte in preparazione, si rivolge ovviamente a tutti gli insegnanti di tedesco come lingua straniera, a qualsiasi paese appartengano. La collana di *Beihefte* di Paravia si rivolge invece agli insegnanti di tedesco italiani, è redatta da autori che conoscono bene la realtà scolastica del nostro paese e ha lo scopo di integrare i materiali originali facendo riferimento a quegli elementi - come ad esempio i programmi ufficiali, i libri di testo, le abitudini di apprendimento - che risultano di particolare importanza per il lavoro quotidiano degli insegnanti. Tutti i materiali hanno una impostazione interattivo-induttiva e contengono sempre proposte di esercizi con soluzione.

Una caratteristica fondamentale del progetto è di essere stato concepito per lo studio a distanza, una modalità di studio che non necessita di un contatto continuativo e diretto fra partecipanti e formatori ed è quindi particolarmente indicata per chi non può raggiungere le sedi di aggiornamento, situate generalmente nelle grandi città.
Nei paesi dove questo tipo di studio ha una tradizione e vi sono infrastrutture adeguate, queste *Fernstudieneinheiten* vengono impiegate in corsi a distanza veri e propri che utilizzano mezzi di comunicazione tradizionali (posta, telefono, fax) o tecnologicamente più avanzati, come la posta elettronica, che sta diventando il modo più semplice di mettere in comunicazione in tempo reale i partecipanti con i formatori e i partecipanti tra loro. Per quanto riguarda il contesto italiano, dove questo tipo di istruzione e di aggiornamento non ha ancora una lunga storia e le distanze non sono molto grandi, la forma di impiego preferibile sembra essere quella "mista ". Essa prevede pochi momenti collettivi in presenza per avviare il lavoro, promuovere confronti e valutare i risultati, e periodi più lunghi di studio individuale, con il sostegno e il controllo a distanza dei formatori. Lo studio individuale è favorito dall'impostazione dei materiali, interattiva e induttiva, e da tutti quegli elementi - dalle soluzioni dei compiti ai riferimenti bibliografici, dall'ampio margine per gli appunti personali ai sottotitoli esplicativi - che mirano a far lavorare il partecipante in modo autonomo.

È prevista entro il 1998 la realizzazione di altri quindici *Beihefte* che vanno ad affiancare i rispettivi titoli di Langenscheidt pubblicati o in pubblicazione. Tra i primi titoli in programma citiamo: *Kontakte knüpfen, Probleme der Leistungsmessung, Lesen als Verstehen, Computer im Deutschunterricht, Fehler und Fehlerkorrektur, Fertigkeit Lesen, Fertigkeit Schreiben, Arbeit mit Lehrwerkslektionen, Arbeit mit Video, Lehrwerksanalyse.* Seguiranno i volumi sull' autonomia del discente e le strategie di studio, sulla fonetica, l'insegnamento del lessico, i linguaggi specialistici, e altri temi rilevanti per gli insegnanti. Completeranno la collana due titoli che si propongono di dare un quadro aggiornato e trasferibile alla pratica delle discipline di riferimento della glottodidattica: la linguistica applicata e la psicologia dell'apprendimento linguistico.

I *Beihefte* possono essere ordinati all'editore (Paravia, Casella postale 485, 10100 Torino) al prezzo di L.10.000 ciascuno (insieme al volume di Langenscheidt L.23.000). Per ordinazioni di almeno L.40.000, si ha diritto ad un *Beiheft* omaggio a scelta.