

Per una nuova posizione dell'italiano nel quadrilinguismo elvetico : strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum minimo di italiano

Autor(en): **Bernasconi, Luca / Christopher Guerra, Sabine / Lucini, Doris**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA**

Band (Jahr): - **(2009)**

Heft 89: **Les langues en milieu scolaire : interactions entre recherches sur l'acquisition et pratiques d'enseignement = Die Sprachen in der Schule : Wechselwirkungen zwischen Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis**

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978515>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Per una nuova posizione dell'italiano nel quadrilinguismo elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un *curriculum* minimo di italiano

Luca BERNASCONI

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation,
40, boulevard de Pont-d'Arve, CH-1221 Genève 4
bernasconi.luca@gmail.com

Sabine CHRISTOPHER GUERRA

Università della Svizzera Italiana, Istituto linguistico-semiotico,
Via G. Buffi 13, CH-6904 Lugano
christosa@lu.unisi.ch

Doris LUCINI

Bruno MORETTI

Francesca PETTENATI*

Università di Berna, Istituto di Lingua e Letteratura Italiana,
Länggassstrasse 49, CH-3012 Berna
doris.lucini@bluewin.ch, bruno.moretti@rom.unibe.ch, francescape@bluewin.ch

Mit der Schaffung eines Minimal-Lehrganges in Italienisch sollte eine Brücke geschlagen werden zwischen dem Schulalltag und den Erkenntnissen der Forschung zum Spontanerwerb von Zweitsprachen. Es musste ein Kompromiss gefunden werden zwischen der Normativität des Unterrichts und der sprachlichen Kreativität, die für den Spontanerwerb von Zweitsprachen charakteristisch ist. Der Lehrgang hat zwei Ziele: Zum einen soll das Publikum, 11- bis 13-jährige, nicht italienischsprachige Schüler, die Möglichkeit erhalten, sich eine minimale kommunikative Kompetenz anzueignen, zum anderen soll die Position des Italienischen als Bestandteil der Schweizerischen Identität verbessert werden. Des Weiteren sollte die Einsatzmöglichkeit intensiver Unterrichtsformen untersucht werden. In diesem Artikel werden die Anwendungsbedingungen des Lehrgangs sowie seine Eingliederung in den Schulalltag dargestellt und es werden der allgemeine Aufbau, der Ablauf innerhalb einer Schulwoche und einige Resultate der Schulversuche dargelegt.

Stichwörter:

Minimal-Lehrgang, Spontanerwerb, kommunikative Kompetenz, Identität, intensive Unterrichtsform

1. Introduzione

L'italiano in Svizzera, fuori dai territori in cui è tradizionalmente parlato, non sta attraversando un momento felice. Si può fare qualcosa per valorizzarlo? Sì, e non è necessario pensare a misure drastiche – e probabilmente utopiche – come l'insegnamento obbligatorio dell'italiano in tutte le scuole della Svizzera tedesca, francese o romancia: anche conoscenze minime possono favorire la coesione nazionale e contribuire a rendere meno astratto il concetto

di quadrilinguismo elvetico. Purtroppo, le occasioni per acquisire queste conoscenze sono sempre più rare. Nelle scuole dell'obbligo, dove tra le varie materie si scatenano battaglie per la conquista di qualche lezione nella griglia oraria, l'italiano è decisamente in posizione di svantaggio. Molti ragazzi portano a termine il loro percorso scolastico e formativo senza aver mai avuto l'occasione di confrontarsi con l'italiano. Il *curriculum* minimo è stato pensato proprio per ovviare a questa situazione, per offrire un'alternativa al niente.

Sviluppato nel quadro del Programma nazionale di ricerca 56 (*Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera*), il progetto è partito da due constatazioni preliminari: per avere una qualche possibilità di essere accolto, il *curriculum* non deve entrare in conflitto con i programmi scolastici e non deve costare troppo in termini di tempo e denaro. È nata così l'idea di sfruttare le settimane dedicate dalle scuole a progetti particolari – nella Svizzera tedesca, dove sono ormai istituzionalizzate, vengono chiamate *Projektwochen* – e di proporre agli insegnanti una soluzione 'chiavi in mano' con piani delle lezioni e materiali già pronti per tutta la settimana. Nella sua prima versione, presentata in queste pagine, il progetto si è concentrato sull'elaborazione e sulla sperimentazione di un corso per le scuole di lingua tedesca, ma in futuro, con poche e mirate modifiche dei contenuti linguistici, potrebbe essere esteso a tutte le scuole non italofone.

2. Presentazione del progetto: obiettivi e applicazione

2.1 Obiettivi

Il primo obiettivo del corso è quello di trasmettere una competenza comunicativa minima e essenziale dell'italiano. A differenza delle esperienze 'minime' simili, come per esempio il cosiddetto *éveil aux langues*¹, che valorizza le modalità di contatto con le lingue straniere, il *curriculum* d'italiano punta in particolare allo sviluppo di competenze comunicative orali. Queste ultime dovrebbero permettere a ragazzi di 11 a 13 anni – il pubblico a cui si rivolge il corso – di gestire alcune situazioni comunicative ricorrenti nei contesti d'italofonia che potrebbero incontrare per esempio durante le vacanze in Italia o nella Svizzera italiana².

Il progetto mirava inoltre a sperimentare una forma glottodidattica atipica, basata in buona parte su osservazioni ricavate dagli studi sull'acquisizione

¹ Vedi p.es. Candelier (2003); Perregaux (1998) e Perregaux, De Goumoëns, Jeannot & de Pietro (2003).

² Le situazioni comunicative saranno specificate nel paragrafo 2.4, in cui si discute lo svolgimento del corso.

spontanea di lingue seconde³. Per gettare un ponte tra la realtà scolastica e le conoscenze acquisite in ambito scientifico, si è cercato di creare in classe una situazione proficua per l'apprendimento fondata in parte su processi simili a quelli dell'acquisizione spontanea⁴. Un problema di base che si è posto è stato quello di trovare un compromesso soddisfacente tra la normatività dell'insegnamento (con la trasmissione di una lingua rispettosa delle norme dei parlanti nativi) e la creatività linguistica (che è piuttosto favorita dal lasciare agli apprendenti un ampio margine di libertà nelle loro produzioni e dal fornire una versione semplificata della lingua). Inoltre si voleva esplorare la possibilità di implementare nella scuola delle forme di insegnamento intensivo, permettendo agli allievi di essere in contatto con l'italiano sull'arco di una settimana intera, senza dover interrompere il corso per far posto ad altre materie (come nel contesto normale – poco spontaneo e poco naturale – dell'insegnamento scolastico di L2)⁵. Attraverso questo approccio didattico innovativo, il *curriculum* minimo d'italiano persegue anche obiettivi di tipo motivazionale: da un lato cerca di risvegliare l'interesse dell'allievo per la lingua italiana così da raggiungere un miglioramento della posizione dell'italiano in Svizzera e dall'altro, attraverso un'esperienza d'interazione connotata positivamente, intende contribuire allo sviluppo di un atteggiamento più favorevole verso l'apprendimento di lingue seconde in generale.

2.2 Condizioni d'applicazione

Il *curriculum* d'italiano è rivolto ad un pubblico di giovani che frequentano il primo anno di scuola media nella Svizzera tedesca. Il corso è stato sperimentato parzialmente o per intero su sette classi di due livelli⁶. In totale

³ Una delle acquisizioni più importanti di queste ricerche concerne la scoperta di sequenze di acquisizione, cioè delle costanti nell'apparizioni di forme e funzioni delle lingue acquisite, cfr. Klein & Perdue (1992, 1997); Giacalone Ramat (2003); Chini (2005); per la situazione dell'italiano in Svizzera v. p.es. Berruto, Moretti & Schmid (1990).

⁴ È indubbio che non è possibile riprodurre nell'istruzione in classe il contesto delle situazioni spontanee (cfr. p.es. Larsen-Freeman, 1995). Ciononostante è possibile mettere in atto dei meccanismi d'apprendimento che portano a produzioni linguistiche confrontabili a quelle descritte negli studi sull'acquisizione spontanea dell'italiano.

⁵ Per alcuni aspetti, questo corso si avvicina a forme di insegnamento immersivo, p.es. per quanto riguarda la presenza continua della lingua straniera e per il fatto che l'insegnamento avviene in parte attraverso attività o giochi che non hanno primariamente un fine metalinguistico. Il corso si distingue invece da una forma immersiva per quanto riguarda la categoricità della presenza della lingua straniera e per quanto riguarda l'uso della lingua come strumento comunicativo per l'interazione relativa a materie scolastiche non linguistiche.

⁶ Nei cantoni Berna e Zurigo, dove il corso è stato sperimentato estensivamente, i livelli scolastici sono distinti in "Livello secondario I con esigenze elementari" e "Livello secondario I con esigenze elevate". Questi livelli corrispondono a grandi linee a quelle che venivano definiti fino a poco tempo fa *Sekundarschule* (per il livello superiore) e *Realschule* (per il livello inferiore). Molti insegnanti (in contesti non ufficiali) si servono ancora comunemente delle etichette tradizionali.

sono stati coinvolti nella sperimentazione 127 allievi. Per poter giudicare sin dall'inizio il funzionamento glottodidattico e pedagogico del corso, si è inoltre deciso di mettere alla prova singoli segmenti prima di sperimentare il corso completo. Queste sperimentazioni del corso *in fieri* hanno avuto il vantaggio di suggerire modifiche del *curriculum* man mano che lo stesso veniva elaborato. La possibilità di lavorare con classi molto diverse è stata utile anche per trovare una strutturazione che tenesse conto delle varie disposizioni e capacità di partenza dei ragazzi. Tra le differenze maggiori ricordiamo quelle legate alle biografie linguistiche (con la presenza in misure diverse di italofoeni o romanzofoni nelle classi, o di parlanti di altre lingue), il livello scolastico e l'età.

Per quanto riguarda la provenienza linguistica degli allievi, il corso parte da una situazione di 'pari opportunità': grazie alla sua natura funzionale permette ad ogni allievo di mettere in atto le strategie comunicative a sua disposizione. In questo modo, e in assenza di competitività, è possibile non solo non far sentire in svantaggio rispetto agli altri quelli che non hanno una lingua romanza nel loro bagaglio personale di conoscenze linguistiche, ma anche integrare gli allievi italofoeni senza annoiarli.

Riguardo al livello scolastico, le varie sperimentazioni non hanno portato alla luce differenze sostanziali né di atteggiamento né di prestazioni comunicative tra classi di livelli differenti. Non sono quindi richieste, da questo punto di vista, versioni diverse del *curriculum*. Degli aggiustamenti sarebbero invece necessari se si volesse proporre il corso ad allievi di una fascia d'età diversa da quella che va dagli 11 ai 13 anni. Le sperimentazioni fatte con ragazzi tra i 14 e i 15 anni hanno mostrato che la maggior maturità cognitiva permette un'elaborazione più veloce di alcuni compiti, ma che a livello motivazionale la natura ludica del corso dà dei risultati migliori con allievi più giovani.

Nella sua versione completa il corso comprende 28 lezioni di 45 minuti distribuite sull'arco di una settimana dedicata esclusivamente all'italiano (cinque mattinate di quattro lezioni e quattro pomeriggi di due lezioni). Il corso dovrebbe essere dato da uno o due insegnanti d'italiano. Visto il numero di lezioni contemplate dal *curriculum*, se la classe conta più di 10-12 allievi, la presenza di una seconda persona è indispensabile, soprattutto per le attività dei pomeriggi.

2.3 *Impostazioni generali del corso*

Sia per gli aspetti linguistici che dal punto di vista pedagogico-didattico si è dovuta operare una scelta in merito all'impostazione di base del *curriculum*. Dopo un'attenta valutazione delle diverse modalità attuabili, si è optato per una soluzione che pur presentando aspetti innovativi, che permettono di proporre agli allievi un approccio diverso alla lingua seconda, non stravolge l'esperienza di insegnamento e apprendimento dell'attuale realtà scolastica

svizzera. Questa scelta è stata dettata in particolare dall'obiettivo dell'implementazione più ampia possibile del *curriculum* all'interno dell'area svizzero tedesca.

2.3.1 Aspetti linguistici

I principi che sono stati adottati mirano ad un coinvolgimento attivo degli allievi. Inoltre, mediante la ricerca di contesti di apprendimento il più possibile 'naturali' (con l'inserimento delle interazioni sempre in un contesto comunicativo, sia per mezzo della simulazione di una situazione reale, sia per mezzo di situazioni di gioco realmente vissute) si cerca di sfruttare la creatività linguistica dell'apprendente nella costruzione della sua varietà iniziale, inevitabilmente lontana dalla norma. L'*input* linguistico selezionato per il *curriculum* è semplificato, ma sempre nel rispetto della norma linguistica come si può ritrovare in varietà informali d'italiano. Le produzioni degli allievi invece non vengono sottoposte ad un intervento normativo e qualsiasi produzione comunicativamente efficace è accettata. Una strategia di questo tipo è funzionale per un corso come questo dove gli obiettivi e il tempo a disposizione sono limitati. Visti i tempi ristretti del *curriculum*, si è ritenuto però necessario completare questa impostazione sostanzialmente comunicativa con degli interventi incentrati sull'imitazione e la memorizzazione contestualizzata, finalizzati allo scopo di fissare alcune competenze minime (lessicali e di atti linguistici di base) che possano rendere più agevoli i compiti di produzione linguistica.

Una particolarità di questo corso riguarda la selezione del lessico previsto dal *curriculum*⁷. Essa è da un lato determinata da fattori funzionali-comunicativi e perciò strettamente legata alle situazioni comunicative pertinenti alla realtà degli allievi. Dall'altro lato, con l'intento di minimizzare lo sforzo apprendimentale, si cerca di sfruttare le risorse lessicali già presenti nel repertorio dell'allievo. Il lessico che abbiamo chiamato 'gratuito'⁸ è già a disposizione degli apprendenti sia nella forma di internazionalismi (p.es. *taxi, bar, cinema*), sia nella forma di lessico condiviso dal tedesco e dall'italiano (p.es. *stazione, danza, idea, informazione*), sia nella forma di lessico riconducibile alle conoscenze del francese già acquisite (p.es. *contento,*

⁷ La lista lessicale del *curriculum* è stata elaborata sulla base di 200 lessemi considerati fondamentali da De Mauro (2003 e 2005). A partire da questa lista sono state selezionate ca. 200 entrate lessicali pertinenti alle situazioni comunicative prese in considerazione dal *curriculum*. Questi 200 lessemi sono stati integrati con elementi da manuali che applicano una strategia d'apprendimento puramente basata sulla memorizzazione non analitica di frasi fatte (p.es. Marini, 1999/2003) e con la lista CILS livello A1 in: Barki *et al.* (2003).

⁸ Pur essendo insolito, il termine 'gratuito' ci è sembrato adatto poiché, diversamente da 'lessico condiviso' o 'cognates' (che indicano puramente la somiglianza strutturale fra i lessemi), 'gratuito' mette in rilievo il punto di vista dell'apprendente e il suo accesso facilitato a questo tipo di lessico.

d'accordo). Queste entrate lessicali hanno inoltre il vantaggio di essere comprensibili agli allievi immediatamente o mediante un adeguamento formale minimo fra la forma italiana e quella delle altre lingue conosciute. Nella scelta fra due lessemi quasi sinonimi, di cui uno è condiviso con elementi già presenti nel repertorio e uno non è condiviso con lingue conosciute, si è optato per l'alternativa condivisa (p.es. *bruno* invece di *marrone*, *danzare* invece di *ballare*). Grazie all'attenzione particolare prestata a questi elementi, l'allievo si rende conto di avere a disposizione una vasta scelta di elementi lessicali a cui può ricorrere immediatamente senza doversi prima sforzare d'impararli⁹.

L'*input* linguistico è raccolto sotto forma di schede tascabili che vengono distribuite agli allievi e che sono sempre a loro disposizione. Si tratta di supporti esterni di natura fisica che permettono agli allievi di gestire il carico cognitivo legato all'apprendimento della lingua. Il loro ruolo e la loro importanza per l'elaborazione mentale dell'*input* sono messi in evidenza dagli studi sulla cognizione distribuita (Pea, 1993; Perkins, 1995). Secondo questo approccio, libri, appunti, o altre tracce dell'attività cognitiva, consentono di rinforzare l'apprendimento. Le schede sono organizzate secondo due criteri. Il primo è di ordine semantico-lessicale: ogni scheda è dedicata ad una sfera semantica specifica (p.es. *mangiare e bere*) ed elenca i lessemi del corso appartenenti a quest'ultima (p.es. *acqua, pane, carne* ecc). L'altro criterio è di natura pragmatica e organizza il contenuto delle schede in base ad atti comunicativi specifici (p.es. *esprimere accordo* o *esprimere disaccordo*). Gli allievi hanno così a disposizione una lista di enunciati e di strategie per realizzare l'atto comunicativo desiderato (p.es. *che bella idea* oppure *no, che schifo* ecc.).

Tendenzialmente questi materiali favoriscono la creatività linguistica laddove le indicazioni sono di tipo semantico-lessicale. Quando gli allievi hanno ad esempio il compito di descrivere qualcuno, possono fare riferimento alla scheda con i lessemi che designano le parti del corpo e combinarli con delle schede che contengono degli aggettivi. In questo caso, la creatività linguistica è relativamente alta e le produzioni sono confrontabili per molti aspetti a quelle di persone che acquisiscono l'italiano in un contesto spontaneo: gli allievi producono frasi come *Les occhi di Calimero è grande e blu* oppure *Calimero è stanca*. Per contro, le produzioni si avvicinano maggiormente ad un approccio di memorizzazione non analizzata di enunciati quando le indicazioni sono di tipo pragmatico. È il caso, ad esempio, di *Cosa facciamo oggi?*, frase riportata sulla scheda dedicata all'atto linguistico del proporre che nel corso delle

⁹ L'unico svantaggio che potrebbe risultare da questa scelta è una possibile difficoltà di comprensione nell'interazione con parlanti nativi che utilizzano sinonimi non comuni ad una lingua conosciuta dall'apprendente.

sperimentazioni è stata spesso memorizzata ed utilizzata in modo conforme al modello.

2.3.2 Aspetti pedagogico-didattici

Come abbiamo appena visto, il *curriculum* d'italiano minimo intende favorire un processo d'apprendimento che permetta di sfruttare la creatività linguistica degli allievi e le tecniche di memorizzazione non analitica. Le attività didattiche proposte sono variate e tali da permettere ad ogni allievo di costruire le competenze e le strategie comunicative che meglio si adattano alle sue caratteristiche cognitive¹⁰. Oltre all'approccio della cognizione distribuita (vedi 3.2.1), il *curriculum* fa un riferimento importante ad altre due metodologie didattiche: quella funzionale e quella ludica.

I metodi funzionali sono incentrati sul 'saper fare con la lingua' (si veda ad es. Balboni, 1994). Sul piano didattico si tratta di presentare delle situazioni significative, nelle quali l'allievo deve raggiungere uno scopo – acquistare oggetti o alimenti, organizzare una serata, proporre un'attività – in interazione con altri interlocutori. Attraverso questo tipo di attività si desidera sviluppare la capacità funzionale di adoperare la lingua. Inoltre, l'adozione di questo approccio permette di consolidare l'uso di strategie comunicative e di strumenti alternativi basati sulle conoscenze linguistiche già disponibili (lessico 'gratuito', vedi 2.3.1) o sulle strategie comunicative fortemente radicate nel contesto comunicativo (strategie di tipo ostensivo e con forte appoggio deittico), sfruttando il più possibile tutte le componenti dell'atto comunicativo implicite nella situazione.

Il ricorso alla metodologia ludica si spiega con la necessità di favorire i processi di apprendimento mantenendo viva la motivazione e il coinvolgimento emotivo degli apprendenti. Attraverso il gioco, si creano in primo luogo dei contesti significativi, in cui l'uso della lingua permette di raggiungere i propri scopi. Nel contempo, l'attività ludica alimenta il piacere, la motivazione e le emozioni, facendo leva su alcune delle componenti essenziali dell'apprendimento¹¹. Sul piano cognitivo, le attività ludiche creano nello studente il desiderio di superarsi; rappresentano infatti delle sfide cognitive verso se stessi, prima ancora che verso gli altri (Caon & Rutka, 2004: 39). Infine, il gioco favorisce la memorizzazione del lessico e la creazione di automatismi (Décuré, 1994), aspetti che tendono a sostenere compiti di produzione linguistica più complessi. Il contesto ludico ricrea anche una situazione di naturalità essenziale alla motivazione e al coinvolgimento

¹⁰ La preparazione del materiale didattico si è ispirata ai seguenti contributi: Bensalah (2003); Ellis (2002); Favaro (2002); Gilardoni (2005); Luise (2004); Villarini (2000).

¹¹ Sul tema delle motivazioni nell'apprendimento di L2 si vedano per esempio i seguenti riferimenti: Gardner & Lambert (1972); Gardner (1985); Muller (1998); Dörnyei (1994 e 2001).

emotivo. Attraverso questo tipo di proposta ci si avvicina al modo in cui si impara la lingua madre e si favorisce l'attivazione di processi inconsci di acquisizione della lingua (Caon & Rutka, 2004: 24).

2.4 *Svolgimento del corso*

Tenendo conto del duplice obiettivo comunicativo e motivazionale del corso, i contenuti trasmessi, ossia le competenze raggiunte, dovrebbero permettere una comunicazione efficace e di conseguenza, attraverso un'esperienza comunicativa riuscita, produrre nell'allievo degli effetti motivazionali positivi. Le situazioni in cui le competenze comunicative degli allievi vengono allenate sono circoscritte, ma grazie ad un certo grado di creatività linguistica, queste competenze possono essere trasferite ad altre situazioni. Gli strumenti comunicativi trasmessi sono in primo luogo legati a cinque situazioni comunicative all'interno delle quali l'allievo dovrebbe essere in grado di interagire. Ad ognuna delle cinque situazioni selezionate è dedicata una mattinata del corso:

- Lunedì: salutarsi, presentarsi e parlare di sé.
- Martedì: descrivere qualcuno o qualcosa; esprimere tratti caratteriali e stati d'animo.
- Mercoledì: acquistare qualcosa; esprimere fame, sete, preferenze e gusti.
- Giovedì: organizzare un'attività per il tempo libero; proporre, accettare o rifiutare una proposta.
- Venerdì: orientarsi nello spazio; chiedere la strada e capire le indicazioni ricevute.

I pomeriggi, invece, sono incentrati sul 'fare' con la lingua e sono più vicini ad un insegnamento di carattere immersivo. L'italiano è usato per svolgere le attività più svariate:

- Lunedì: pomeriggio di gioco (birilli linguistici), preparazione dell'escursione di martedì.
- Martedì: escursione fotografica.
- Giovedì: preparazione di una pizza.
- Venerdì: allestimento di una proiezione di diapositive sul luogo di residenza degli allievi con le foto scattate il martedì pomeriggio¹².

¹² Il mercoledì pomeriggio è libero, conformemente agli orari scolastici abituali.

Queste interazioni non sono direttamente collegate alle situazioni comunicative esercitate durante le mattinate, ma permettono agli allievi di utilizzare le nozioni con cui sono entrati in contatto, di trasferirle a situazioni nuove e di acquisire nuove competenze, più specifiche alle attività svolte. L'insegnamento durante i pomeriggi è vicino ad un approccio immersivo in quanto si ricorre il meno possibile alla L1.

Nello svolgimento della settimana molti obiettivi vengono perseguiti per mezzo di attività comunicative e di attività ludiche¹³ secondo i principi pedagogico-didattici del corso. Questi due tipi di attività sono integrati da momenti di esercitazione e consolidamento¹⁴. Attraverso la creazione di automatismi a cui è possibile ricorrere con una certa immediatezza, le attività di esercitazione rendono più semplice per gli allievi l'accesso alle situazioni comunicative proposte¹⁵.

Le attività comunicative sono fondamentali per esercitare le strategie comunicative nelle situazioni previste dal corso e trasferirle a situazioni diverse, non direttamente legate alle situazioni di base, specialmente nei pomeriggi. Attirare l'attenzione degli allievi sulle loro potenzialità comunicative è lo scopo di una delle primissime attività del corso: gli allievi producono delle piccole frasi con l'aiuto di lessico già a loro disposizione (il lessico 'gratuito', vedi paragrafo 2.3.1). Anche se non si tratta ancora di una comunicazione vera e propria, in questo modo gli allievi si rendono conto di avere a loro disposizione delle risorse linguistiche inaspettate. Frequenti sono anche le riproduzioni in aula di situazioni comunicative reali come p.es. il presentarsi a qualcuno¹⁶ o l'acquistare la merenda per l'intervallo¹⁷. Durante l'ultimo giorno i partecipanti al corso possono mostrare le loro capacità comunicative attraverso la creazione e la messa in scena di brevi dialoghi che riprendono le situazioni comunicative elaborate durante la settimana. Nei pomeriggi caratterizzati dal 'fare' con la lingua l'insegnamento si avvicina ad un approccio immersivo. L'italiano è fondamentalmente la lingua di

¹³ I giochi sono essenzialmente di due tipi: alcuni sono degli adattamenti di giochi classici (come il domino, i birilli e gli scacchi), altri invece si legano alla musicalità (filastrocche e catene di parole).

¹⁴ In allegato è riportata una sinossi della settimana in cui sono evidenziate le attività comunicative (AC), ludiche (AL) e di esercitazione (AE).

¹⁵ Durante le sperimentazioni sono emerse delle difficoltà ricorrenti di mettere in atto le strategie comunicative introdotte perché gli allievi risultavano sovraccarichi da un punto di vista cognitivo ed emotivo.

¹⁶ In una delle attività previste dal corso, gli allievi hanno il compito di presentarsi non con le loro generalità, ma con un'identità fittizia. In questo caso, attraverso la finzione è possibile annullare i limiti del reale e trasmettere all'interlocutore informazioni nuove, non conosciute.

¹⁷ Questo atto comunicativo si avvicina ad una situazione reale in quanto la comunicazione ha uno scopo. L'allievo deve mettere in atto delle strategie comunicative per ottenere qualcosa che veramente desidera (una mela, un'arancia, un succo, ecc.).

comunicazione che serve per svolgere le attività. In questo senso, la preparazione di una pizza, il giovedì pomeriggio, diventa un momento fortemente simbolico, durante il quale la lingua è necessaria per 'impastare', e il dire e il fare interagiscono intensamente tra loro.

Le attività ludiche permettono un uso della lingua in funzione del gioco e di conseguenza un forte coinvolgimento emotivo.

Le attività di esercitazione permettono il consolidamento di alcuni atti linguistici prima del loro impiego in una situazione comunicativa. Un esempio è l'attività della seconda giornata in cui gli allievi esercitano i numeri, la descrizione di persone e l'espressione di gusti prendendo spunto da una hit parade o dalla fotografia della nazionale svizzera di calcio. Tali attività sono costituite anche da elementi didattici più 'tradizionali' come per esempio la ripetizione, il compilare schede o la lettura di dialoghi in classe. Queste attività più 'tranquille' (spesso individuali e con una componente scritta) sono state introdotte dopo le prime due sperimentazioni-pilota. Infatti, ci si è resi conto che un corso composto quasi esclusivamente da attività orali, movimentate e prevalentemente di gruppo rischia di rendere i ragazzi iperattivi e di portarli rapidamente a stanchezza e calo di concentrazione. Sebbene a fine corso i partecipanti alle sperimentazioni non abbiano annoverato i compiti 'classici' tra le loro attività preferite, la maggior parte di loro ha apprezzato e tratto beneficio da questi momenti di tranquillità e lavoro individuale concentrato.

Tra le proposte che sono piaciute maggiormente c'è la realizzazione di uno striscione linguistico (menzionata come attività preferita da 27 allievi su 80). Si tratta di un'attività che si ripete giorno dopo giorno per tutta la settimana e che offre agli allievi la possibilità di raccogliere su uno striscione di stoffa bianca le parole e le espressioni che li hanno maggiormente colpiti. A parte l'evidente piacere della creazione – i ragazzi sono liberi di scegliere i colori e la veste grafica da dare alle parole – quest'attività ha il pregio di avere come risultato finale un oggetto concreto che riassume tutta la settimana e che può essere appeso in classe per tenerne vivo il ricordo¹⁸.

3. Efficacia del corso e conclusioni

L'impatto del corso sia a livello delle competenze comunicative acquisite¹⁹ che a livello della motivazione degli allievi è stato verificato per mezzo di un test comunicativo orale e di questionari compilati per iscritto dagli allievi prima e

¹⁸ L'attività dello striscione e le schede con il lessico e con gli atti linguistici di 'sopravvivenza' si rifanno all'approccio didattico della cognizione distribuita (vedi paragrafo 2.3.2).

¹⁹ La valutazione delle competenze comunicative si orienta ai criteri dei seguenti manuali di certificazione: Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (ed.) (2001 e 2006); Consiglio d'Europa (2001); Corrigan (2007); Grego Bolli (2006a e 2006b).

dopo il corso. Inoltre, si è provveduto ad un'analisi qualitativa del materiale videoregistrato durante le sperimentazioni e si sono intervistati i docenti di classe che hanno assistito, almeno parzialmente, al corso. Le sperimentazioni del *curriculum* hanno evidenziato come la combinazione di strategie simili a quelle dell'acquisizione spontanea e strategie di memorizzazione sia uno strumento per molti aspetti efficace quando si tratta di avvicinare ad una lingua sconosciuta un pubblico giovane. I risultati ottenuti mostrano in larga misura il raggiungimento degli effetti auspicati: a livello di competenze interazionali, gli allievi sono nella maggioranza dei casi in grado di gestire le situazioni comunicative trattate nel corso.

Come illustrato in 2.1, oltre a obiettivi di competenza comunicativa il *curriculum* si pone anche degli obiettivi a livello motivazionale e di atteggiamento non solo riguardo all'apprendimento dell'italiano, ma anche riguardo all'apprendimento di lingue seconde in generale (cfr. Lasagabaster, 2004). I questionari compilati dagli allievi prima del corso hanno rivelato un atteggiamento positivo verso l'italiano che viene considerato una lingua piacevole anche se poco spendibile (in altre parole, una lingua bella ma non necessaria). Quest'atteggiamento non è cambiato a sperimentazione finita, ma ciò non significa che il corso non abbia raggiunto i suoi obiettivi.

A Thun, dove il *curriculum* è stato sperimentato in una classe di livello basso (*Realschule*), l'entusiasmo è stato tale da spingere la scuola ad una modifica dei programmi, che non prevedevano la possibilità di iscriversi a corsi d'italiano facoltativo per gli allievi di questo livello. Un terzo degli allievi che hanno partecipato alla sperimentazione ha colto questa opportunità e si è iscritto ad italiano per l'anno seguente.

Per quanto riguarda l'atteggiamento generale verso le lingue seconde, diversi insegnanti hanno notato influssi del corso sulle proprie lezioni di francese. Innanzitutto, i ragazzi avrebbero mostrato una nuova sensibilità per le similarità tra le varie lingue a loro disposizione. Ciò sarebbe dovuto all'esperienza fatta con le parole 'gratuite' (cfr. paragrafo 2.3.1). Qualcuno ha segnalato che dopo il corso determinati allievi hanno dato meno importanza agli aspetti normativi della lingua a favore della comprensibilità e del successo comunicativo in generale. Questi ragazzi sembrano quindi aver interiorizzato uno dei principi di base del corso, quello di mettere in primo piano la riuscita della comunicazione. Di fatto, hanno accettato l'invito a 'cavarsela' con gli strumenti, pur minimi, a loro disposizione, senza farsi bloccare dalla paura di produrre forme devianti.

Gli insegnanti che hanno assistito alla sperimentazione hanno apprezzato anche l'impostazione 'democratica' del corso, adatto sia ad allievi forti da un

punto di vista scolastico tradizionale, sia ad allievi più deboli²⁰. In diversi casi è stato osservato come la forma particolare del corso abbia avuto il merito di spingere ad una partecipazione particolarmente attiva ragazzi le cui prestazioni scolastiche, di solito, sono meno soddisfacenti. Il cambio di atteggiamento è in questi casi dovuto probabilmente al fatto che durante la settimana d'italiano si introduce una lingua nuova per tutti e in una forma differente da quella delle normali materie scolastiche: in linea di massima, nessuno ha un vantaggio rispetto ai compagni, il punto di partenza è lo stesso per tutti. È probabile che l'assenza della pressione scolastica (compiti, voti) abbia motivato l'uno o l'altro allievo solitamente svantaggiato a mostrare maggiormente le sue capacità. Inoltre la prevalenza dell'oralità e il fatto che il contatto con la nuova lingua avvenga in un contesto in cui gli aspetti normativi sono secondari hanno probabilmente un effetto incoraggiante per allievi che di solito fanno fatica a scrivere o hanno difficoltà ad apprendere norme linguistiche. Queste osservazioni sottolineano l'importanza pedagogica di momenti scolastici fondati su metodologie e principi diversi da quelli abituali.

La sperimentazione del *curriculum* ha infine permesso delle riflessioni sulle diverse modalità di insegnamento delle lingue seconde all'interno delle strutture scolastiche. Più insegnanti hanno giudicato in modo molto positivo la possibilità di concentrarsi su una L2 per un'intera settimana, staccandosi così dal ritmo tradizionale dell'insegnamento in cui una sequenza glottodidattica dura al massimo due ore. Ad essere particolarmente apprezzato è il fatto che in una settimana, partendo praticamente da zero, gli allievi raggiungano un livello linguistico interessante, che permette già di comunicare in modo efficace. Col ritmo usuale di 2-3 lezioni alla settimana si impiega molto più tempo prima di poter lavorare in modo motivante. Sarebbe interessante poter valutare l'ipotesi di una generalizzazione di questo tipo d'insegnamento intensivo per tutte le lingue straniere nelle scuole dell'obbligo. Una 'fase d'avviamento' di una settimana per ogni nuova L2 potrebbe fornire i presupposti ideali per proseguire poi in modo efficace e motivante con l'insegnamento tradizionale.

Il progetto entra ora in una seconda fase, non più legata al Programma nazionale di ricerca 56, ma sostenuta da altre istituzioni. L'Alta scuola pedagogica di Locarno sta ad esempio realizzando un corso di formazione per i docenti interessati a portare nelle loro classi il *curriculum* minimo d'italiano.

²⁰ In alcuni punti, il *curriculum* ha una struttura modulare che permette di variare – o omettere – delle attività in base alle predisposizioni cognitive della classe.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P. E. (1994): *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Università per stranieri di Siena (Bonacci editore).
- Barki, P., Gorelli, S., Machetti, S., Sergiacomo, M. P. & Strambi, B. (2003): *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*. Perugia (Guerra).
- Bensalah, L. (2003): *Le tutorat entre enfants: bilan des recherches et perspectives*. In: *Psychologie et Education*, 53, 43-56.
- Berruto, G., Moretti, B. & Schmid, S. (1990): *Interlingue italiane nella Svizzera tedesca. Osservazioni generali e note sul sistema dell'articolo*. In: E. Banfi & P. Cordin (a c. di): *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Roma (Bulzoni).
- Candelier, M. (dir.) (2003): *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles (De Boek / Duculot).
- Caon, F. & Rutka, S. (2004): *La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia (Guerra).
- Chini, M. (2005): *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma (Carocci).
- Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (ed.) (2001): *Portfolio europeo delle lingue PEL III. Versione per giovani e adulti*. Berna (Schulverlag). Vedi anche <http://www.portfoliodellelingue.ch/>.
- Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (ed.) (2006): *Portfolio europeo delle lingue PEL II. Versione per bambini e giovani dagli 11 ai 15 anni*. Berna (Schulverlag). Vedi anche <http://www.portfoliodellelingue.ch/>.
- Consiglio d'Europa (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Modern Languages Division. Cambridge (Cambridge University Press). Trad. it. Bertocchi, D. & Quartapelle, F. (a c. di) (2002): *Quadr / Firenze (RCS Scuola, La Nuova Italia)*. Vedi anche <http://www.coe.int/porfolio>.
- Corrigan, M. (2007): *Seminar to calibrate examples of spoken performance*. Università per Stranieri di Perugia – CVCL (Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica), Perugia, 17th-18th December 2005. Report on the analysis of the rating data. Perugia (Università per Stranieri di Perugia – CVCL). Rapporto consultato online l'ultima volta il 4 gennaio 2008 all'indirizzo: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Report_Seminar_Perugia05.pdf
- De Mauro, T. (2003): *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire*. Roma (Editori riuniti).
- De Mauro, T. (2005): *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*. Torino (UTET).
- Décuré, N. (1994): *Jouer? Est-ce bien raisonnable?* In: *Les Langues modernes*, 88 (2), 16-24.
- Dörnyei, Z. (1994): *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. In: *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Ellis, R. (2002): *Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research*. In: *Studies in Second Language Acquisition* 24, 223-236.
- Giacalone Ramat, A. (a c. di) (2003): *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma (Carocci).
- Favaro, G. (2002): *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano (RCS).
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA (Newbury House).

- Gardner R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London (Edward Arnold).
- Gilardoni, S. (2005): *La didattica dell'italiano L2, Approcci teorici e orientamenti applicativi*. Milano (I.S.U. Università Cattolica).
- Grego Bolli, G. (2006a): *Seminar to calibrate examples of spoken performances in Italian L2 to the scales of the Common European Framework of Reference for Languages*. Perugia (Università per Stranieri di Perugia – CVCL) (Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica). Rapporto consultato online l'ultima volta il 4 gennaio 2008 all'indirizzo: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/main_pages/Report%20on%20Italian%20Benchmarking%20seminar.pdf
- Grego Bolli, G. (2006b): *DVD con esempi di produzioni orali a illustrazione per l'italiano dei livelli del quadro comune di riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa. Schede di supporto ai DVD con esempi di produzioni orali in italiano a illustrazione dei livelli del quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Perugia (Università per Stranieri di Perugia – CVCL) (Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica). Testo consultato online l'ultima volta il 4 gennaio 2008 all'indirizzo: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/DVD%20italien.pdf>
- Klein, W. & Perdue, C. (1992): *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam / Philadelphia (John Benjamins).
- Klein, W. & Perdue, C., (1997): *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*. In: *Second Language Research*, 13, 301-347.
- Larsen-Freeman, D. (1995): *On the teaching and learning of grammar: Challenging the myths*. In: Eckman *et al.*: *Second language acquisition theory and pedagogy*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum).
- Lasagabaster, D. (2004): *Attitude*. In: U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier & P. Trudgill (Hg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. Auflage. Berlin / New York (de Gruyter), 399-405.
- Luise, M. C. (2004): *Se capisco imparo tante cose belle*. In: *IT, quadrimestrale di servizio per gli insegnanti di italiano come lingua straniera*, 14, 20-25.
- Marini, R. (1999/2003): *PONS Italienisch Reisewörterbuch und Sprachführer mit interkulturellen Tipps*. Stuttgart (Ernst Klett Sprachen).
- Muller, N. (1998): *L'allemand, c'est pas du français. Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*, Neuchâtel (IRD) Consultato online l'ultima volta il 9 luglio 2008 all'indirizzo: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/91/35.pdf
- Pea, R. (1993): *Practices of distributed intelligence and designs for education*. In: G. Salomon (ed.): *Distributed cognition*. New York (Cambridge University Press).
- Perkins, D. N. (1995): *L'individu-plus: une vision distribuée de la cognition et de l'apprentissage*. In: *Revue française de pédagogie*, 111, 57-71.
- Perregaux, C. (1988): *Les approches didactiques Eveil au langage et Ouverture au langues (EOLE) dans le curriculum scolaire*. In: Lüdi *et al.*: *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für Allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe "Gesamtsprachenkonzept" an die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*, 15. Juli 1998.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (éd. 2003): *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE): Vol. I et II*. Neuchâtel (CIIP).
- Villarini, A. (2000): *Le caratteristiche dell'apprendente*. In: A. De Marco (a c. di): *Manuale di glottodidattica. Insegnare la lingua straniera*. Roma (Carocci), 71-86.

Allegato: Sinossi delle attività comunicative (AC), ludiche (AL) e di esercitazione (AE)

Lezione	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ
1	SALUTARE AC	FUMETTO AC	MI PIACE, NON MI PIACE AC	ASCOLTO RADIO AC	SCACCHIERA DIREZIONALE AL
	PAROLE GRATUITE AC		PAROLE GRATUITE AC	INPUT: PROPORRE + LESSICO AC	STRISCIONE
2	INPUT LINGUISTICO: SALUTARE E PRESENTARSI AC	HIT PARADE E SQUADRA SVIZZERA AE	INPUT ACQUISTARE + LESSICO DI SOPRAVVIVENZA AC	INPUT: GIORNI DELLA SETTIMANA AC	INPUT ORIENTARSI NELLO SPAZIO AC
	CLASSIFICARE I DIALOGHI AE	INPUT LINGUISTICO: DESCRIVERE AC	SCHEDA: BUON APPETITO AE	SCHEDA: TEMPO LIBERO AE	SOPRA, SOTTO... AE
	IDENTITÀ FITTIZIE AL		ACQUISTO DELLA MERENDA AC	STRISCIONE	LETTURA DIALOGO AE
3	LESSICO DI SOPRAVVIVENZA AC	COLORI, PARTI DEL CORPO E STATI D'ANIMO AE	GIOCO CON LE CARTE: DIALOGHI AL	ORGANIZZA LE VACANZE AC	CREARE BREVI DIALOGHI AC
	DOMINO AL	LESSICO DI SOPRAVVIVENZA AC	STRISCIONE		SCHEDA PIANTINA DEL QUARTIERE AE
	INPUT LINGUISTICO: I NUMERI AC	INDOVINA CHI AL	PERCORSO A STAZIONI AC	A COLPI DI TEATRO AC	
4	ESERCITARE I NUMERI AE	IL PALAZZO AE	GIOCO: MI PIACE LA BANANA E... AL	INVITO UN COMPAGNO IN VACANZA AC	A COLPI DI TEATRO AC
	INPUT LINGUISTICO: LE DECINE AC	STRISCIONE	BANCARELLA AC		
	LE PISTE CIFRATE AL	LESSICO PER L'USCITA IN CITTÀ AC	FILASTROCCA DELLA PIZZA AL	QUIZ SULLE VACANZE AL	
5	BIRILLI AL	USCITA IN CITTÀ / IN PAESE; RICERCA DI TRACCE D'ITALIANITÀ AC	POMERIGGIO LIBERO	LA PIZZA AC	DIAPORAMA: PRESENTO LA MIA CITTÀ / IL MIO PAESE AC
	STRISCIONE				
6	INTRODUZIONE	DIAPORAMA AC			

Commento

Articolo: Per una nuova posizione dell'italiano nel quadrilinguismo elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un *curriculum* minimo di italiano, Luca Bernasconi *et al.*

L'esperienza positiva del curriculum d'italiano, alla luce dei risultati presentati, merita un serio approfondimento e si presta ad un'analisi per valutarne le possibilità di applicazione in altri contesti linguistici.

L'obiettivo principale, quello cioè di risvegliare l'interesse per la lingua italiana in modo da rendere meno astratto il concetto di quadrilinguismo elvetico, è largamente condiviso e se i risultati hanno confermato "un atteggiamento positivo", un "entusiasmo tale da spingere la scuola a modificare i programmi", un "influsso del corso sulle lezioni di francese" o "una partecipazione particolarmente attiva dei ragazzi" l'interesse è, evidentemente accresciuto.

Il nostro intento, in questa sede, sarà quello di riflettere sulle implicazioni pratiche che gli insegnanti di italiano dello spazio romando potrebbero ricavare da questa esperienza.

Il primo luogo condividiamo e sosteniamo la scelta metodologica, intesa nel senso di approccio. Le recenti disposizioni della CDIP in materia di insegnamento di una L2 sono chiare (cfr. CDIP 4.5). Il nostro suggerimento è che la dimensione azionale sia ulteriormente sviluppata sino ad assumere un ruolo centrale. Le attività fondate sul saper fare che si rifanno a competenze generali e mettono in atto tutte le esperienze cognitive dovrebbero diventare la costante di tutte le esperienze di insegnamento di L2. *Saper acquistare una merenda o saper preparare una pizza* dovrebbero essere affiancate ad altre esperienze interessanti dal punto di vista funzionale-comunicativo e azionale per studenti di 11-13 anni quali, per esempio, *andare in edicola per acquistare dolci o figurine*, oppure *sapersi iscrivere ad un torneo di calcetto*.

In questo contesto le attività dovrebbero essere rinforzate da un saper fare scolastico che permetta all'insegnante di poter approfittare di tutte le occasioni possibili per incrementare l'esposizione alla lingua, che è ancora oggi uno dei problemi maggiori nella didattica di una L2. *Saper interagire in modo semplice con l'insegnante* affiancato ad obiettivi linguistici quali *posso chiedere il significato di una parola, posso chiedere di uscire dalla classe, posso giustificare un ritardo* creerebbero situazioni favorevoli di immersione e renderebbero tangibile il concetto di acquisizione spontanea di L2 in contesto.

L'uso della L2 per molti degli studenti è l'ambiente classe che, per quanto artificiale, si caratterizza comunque per lo scambio di informazioni e saperi che è un'attività naturale, spontanea.

La varietà nella proposte (comunicative, ludiche e di esercitazione) è fondamentale. La ripresa e il rinforzo di elementi trattati precedentemente secondo modalità diverse permettono di introdurre nell'ambiente classe quella dinamicità che favorisce l'attenzione e soprattutto risveglia le diverse sensibilità e intelligenze degli alunni. Le stesse attività dovrebbero poi essere proposte secondo criteri di tipo visivo, uditivo e cinestetico cercando di sfruttare un buon equilibrio nell'alternanza.

Inoltre l'introduzione di elementi innovativi e per certi aspetti inusuali non può far altro che giovare al corso. L'uscita in città, la ricerca di tracce di italianità sono attività facilmente esportabili anche in altri contesti e possono essere preparate e organizzate senza un grosso dispendio di energie e mezzi.

Risulta molto interessante anche la creazione e l'uso delle schede tascabili, soprattutto nella fase di motivazione. L'uso degli stranierismi permette allo studente di cogliere quella dimensione sovralinguistica che permetterà loro un più facile approccio alla L2.

Tratteremmo con più prudenza *l'alternativa condivisa* a causa del rischio di cadere nei *false friends*, soprattutto ad un livello di apprendente principiante, quindi meno incline ad un atteggiamento critico.

Molto interessante e di possibile applicazione nella svizzera romanda è il concetto di *processo intensivo* che potrebbe trovare uno spazio nella settimana *hors-cadre*, in vigore in molte scuole e destinata all'approfondimento di una tematica culturale particolare. Tale settimana, situata solitamente alla fine dell'anno scolastico si presta favorevolmente anche da un punto di vista psicologico. Gli studenti sono in genere più disponibili ad accogliere le novità e a prestarsi al gioco della lingua. Inoltre l'assenza di una valutazione sommativa pone gli studenti su uno stesso piano favorendo lo scambio e soprattutto la presa di rischi nella comunicazione, anche nei confronti dell'insegnante.

A conclusione di questo breve contributo non possiamo quindi che rallegrarci di constatare che simili progetti possano essere vissuti con tale profitto nella Svizzera tedesca e il nostro auspicio è che essi possano trovare un terreno ed una accoglienza favorevole anche in contesto romando.

Domenico Bellavita

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Didactique italien,
Rue du 1er-Août 33, CH-2300 La Chaux-de-Fonds
domenico.bellavita@hep-bejune.ch