

Ricevuto il 14/08/2016

Pubblicato il 01/12/2016

La formazione degli insegnanti di lingua italiana in Algeria **The training of Italian language teachers in Algeria**

Nabila KADIR¹

¹Université d'Alger 2, Algérie

Riassunto

La formazione dei formatori non può fornire agli insegnanti le competenze e le conoscenze necessarie per l'esercizio della professione lungo tutto l'arco della loro carriera.

L'evoluzione professionale e le conoscenze degli insegnanti devono essere percepite come un "apprendimento nel tempo" ed essere strutturate e sostenute dal sistema in maniera adeguata.

Sarebbe vantaggioso per tutti gli insegnanti: essere incoraggiati e sostenuti nel corso di tutta la carriera al fine di ampliare e sviluppare le competenze con mezzi formali, informali e non formali e fare in modo che questo apprendimento sia riconosciuto; avere accesso ad altre opportunità per una continua evoluzione professionale; disporre di partenariati negli istituzioni, dell'insegnamento superiore e di ricerca ed altri enti, in modo da ottenere una formazione di qualità elevata.

Abstract

The training of trainers cannot equip teachers with the skills and knowledge necessary to practice the profession throughout their career.

The professional development and knowledge of teachers must be perceived as a "learning over time" and be structured and supported by the system in an appropriate way.

It would be beneficial for all teachers: to be encouraged and supported throughout their career in order to broaden and develop skills through formal, informal and non-formal means and to ensure that this learning is recognized; have access to other opportunities for continuous professional development; have partnerships in institutions, higher education and research and other entities, in order to obtain high quality training.

1. Premessa

La Direzione delle Relazioni Estere del nostro Ministero dell'Educazione Nazionale in collaborazione con l'Istituto italiano di Cultura e l'Università per Stranieri di Perugia, hanno organizzato due corsi di formazione, il primo dal 3 al 7 luglio 2011 il secondo dal 27 al 31 ottobre 2013, per insegnanti di lingua italiana con il supporto didattico di due insegnanti dell'Università per Stranieri di Perugia.

Il panorama linguisticodel sistema scolastico superiore algerino si è arricchito dell'insegnamento curricolare della lingua italiana come terza lingua straniera.

Le richieste di iscrizioni per lo studio della lingua italiana, da scegliere tra lo spagnolo e il tedesco, sembrano essere così alte che il Ministero dell'Educazione Nazionale aveva indetto un concorso a cattedre nel mese di luglio, prevedendo un eventuale secondo concorso

a settembre dello stesso anno, se fossero necessari altri insegnanti, specie per le regioni del Sud.

La ragione per cui ci siamo interessati a questi stage, è la nostra ricerca che s'intitola "La formazione del docente di lingua italiana nel contesto algerino"; abbiamo subito aderito con grande entusiasmo.

2. Stage per docenti di lingua italiana in Algeria

Ci concentriamo sulla prima formazione, il nostro obiettivo è quello di verificare l'importanza della formazione per i nostri futuri formatori, e poi parleremo dei risultati ottenuti al test finale.

Il corso effettuato aveva visto la frequenza di oltre venti futuri docenti di italiano come Lingua Straniera in Algeria; l'IIC aveva predisposto la programmazione giornaliera, i materiali didattici, i supporti tecnologici e audio-visivi.

Lo stage, che c'è stato seguito anche da un rappresentante del Ministero dell'Educazione Nazionale, è risultato essere molto utile, in quanto ha fatto emergere la necessità di una formazione intensa durante il primo anno di inserimento di una formazione continua per gli anni a venire.

A tale proposito, l'Università per Stranieri di Perugia ha sottolineato l'opportunità, per una delegazione algerina, di recarsi a Perugia per concordare le forme e i contenuti di futuri stage dedicati a docenti.

Lo stage è riservato come abbiamo detto prima a docenti o futuri docenti di italiano in Algeria, con particolare attenzione a quelli che saranno impegnati nell'insegnamento dell'italiano nei Licei e nelle Scuole Superiori.

Si pone il duplice obiettivo di guidare gli insegnanti nella costruzione di materiali didattici originali e nell'adattamento di quelli esistenti, e di orientarli nella costruzione del Sillabo di Lingua italiana.

Punto di partenza del nostro lavoro, era una riflessione sul testo autentico da porre al centro del lavoro didattico, che deve riguardare i vari ambiti della vita in Italia e che deve avere in sé le proprietà per avvicinare lo studente alla scoperta di un'altra lingua e di un'altra cultura.

L'Unità didattica costruita intorno a questo testo, è stata organizzata in modo da tener conto delle abitudini di studio dello studente, dei suoi interessi, della sua motivazione, e ha cercato di contemperare le diverse metodologie di insegnamento/apprendimento.

Lo stage era prevalentemente di tipo laboratoriale; visto che il gruppo di docenti presenti allo stage aveva già avuto una formazione di tipo teorico, e per questo caso che l'attività era di tipo pratico, abbiamo cercato di dare agli insegnanti la sicurezza di poter costruire da soli delle buone Unità didattiche adatte al contesto specifico.

Abbiamo presentato ai professori numerosi testi autentici, esempio testi di Gianni Rodari poeta e scrittore di favole per bambini, proiezione di immagini, testi e video di pubblicità che parlano della cucina italiana ecc..., di diverso tipo e di diverso genere, alcuni di essi erano già didattizzati al fine di seguirne il modello, altri erano da didattizzare insieme, a coppie o in gruppo, per poi confrontare e discutere i risultati.

Lo stage aveva avuto come ricaduta la costituzione di un gruppo di lavoro al quale spettano i compiti di:

- monitorare, con test portati dal docente formatore, le attività del primo anno di inserimento dell'italiano per poterle analizzare e meglio indirizzare l'anno successivo;
- raccogliere i materiali didattici originali per creare una raccolta da condividere;
- organizzare uno o due incontri durante l'anno scolastico per misurare in itinere i progressi e le difficoltà.

2.1 Programma dello stage

Calendario delle lezioni per 25 ore di stage

1° giorno:

- Presentazione del Corso, dei corsisti, (1ora)
- Riflessioni sulle competenze fissate nei livelli del Quadro Comune Europeo di riferimento e sul profilo della lingua italiana (3ore)
- Laboratorio: Analisi di Unità Didattiche, riflessioni, ipotesi di utilizzo (2ore)

2° giorno:

- Laboratorio: Individuazione e didattizzazione di testi autentici per i livelli A e B (2ore)
- Laboratorio: la costruzione di Unità Didattiche (3ore)

3° giorno:

- Insegnare la grammatica per comunicare a studenti arabofoni (3 ore)
- Costruire il Sillabo di italiano: una proposta operativa (2 ore)

4° giorno:

- Laboratorio: Costruire Unità Didattiche per i livelli A e B (3ore)
- Proiezione di un film significativo sull'Italia di oggi (2ore)

5° giorno:

- Riflessioni sui contenuti del corso, osservazioni, suggerimenti, progetti (1ora)
- Rassegna di testi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, per l'insegnamento dell'italiano ad arabofoni, per la formazione del docente di italiano LS (1ora)
- Test finale (1 ora)

Vediamo brevemente i contenuti più importanti della nostra formazione;

Dunque come accenato prima, il corso effettuato aveva visto la frequenza di oltre venti futuri docenti di italiano come Lingua Straniera in Algeria; il primo giorno e dopo la presentazione del corso, abbiamo visto insieme all'insegnante le indicazioni del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue.

2.2 Origini e finalità del Quadro Comune Europeo

Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue è un documento programmatico di politica culturale e linguistica emanato nel 2001 dal Consiglio d'Europa in seguito ad un lungo e articolato dibattito; la finalità dichiarata è quella di promuovere l'omogeneità dell'apprendimento, dell'insegnamento e della valutazione delle lingue europee attraverso indicatori linguistici comuni e condivisi. Generalmente la sezione più nota è quella relativa alla valutazione dei risultati, in realtà il documento europeo dà indicazioni preziose anche su obiettivi, metodi, elaborazione dei curricula e selezione dei materiali didattici; esso non è quindi solo un sistema di riferimento teorico, bensì una guida attuativa nel campo

dell'apprendimento/insegnamento linguistico. I destinatari del Quadro comune sono coloro che si occupano di politica linguistica, le industrie culturali e gli enti formativi, gli estensori dei sillabi linguistici, gli esaminatori, gli autori di testi, gli insegnanti e gli studenti di lingue, per i quali esso si pone come strumento aperto, dinamico, flessibile, non dogmatico e di facile uso che consente di mantenere un collegamento costante fra il piano teorico e quello operativo.

2.3 I livelli comuni di riferimento

Per quanto riguarda le scale di valutazione, il documento europeo suddivide la competenza linguistico-comunicativa in sei livelli comuni di riferimento: il livello di contatto detto A1, il livello di sopravvivenza (A2), il livello soglia (B1), il livello progresso (B2), il livello dell'efficacia (C1) e il livello di padronanza (C2). I descrittori delle scale di valutazione sono di tipo pragmatico, ossia definiscono che cosa un apprendente deve saper fare con la lingua, intesa non come sistema chiuso e astratto, bensì come strumento concreto e dinamico volto a compiere azioni in un contesto di interazione comunicativa.

I descrittori dei sei livelli sono brevi, chiari, formulati in termini positivi rispetto alle competenze acquisite già a partire dai livelli più bassi, come si evince dalla tabella sottostante:

dal Quadro comune europeo di riferimento: Livelli comuni di riferimento - scala globale

Livello avanzato	C2 È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1 È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.

Livello intermedio	<p>B2 È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento di attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.</p>
	<p>B1 È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.</p>
Livello elementare	<p>A2 Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di <i>routine</i> che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.</p>
	<p>A1 Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.</p>

Accanto alla scala globale vi è una griglia di autovalutazione suddivisa per le seguenti abilità: comprensione, a sua volta declinata in *ascolto* e *lettura*, parlato, ripartito in *interazione* e *produzione orale* e infine scritto inteso come *produzione scritta*. La presenza della griglia di autovalutazione è il segno della moderna impostazione glottodidattica che vede nell'apprendente il centro del processo di apprendimento.

Una caratteristica del documento europeo, di grande rilevanza nella pratica didattica, è l'approccio orientato all'azione: l'apprendente è concepito come attore sociale e la lingua come realtà dinamica strettamente connessa al suo uso effettivo, il cui elemento fondante è la sua dimensione sociale e interazionale.

Sulla base di tale approccio, le caratteristiche socio-culturali e l'ambiente comunicativo di riferimento dell'apprendente divengono il punto di partenza della programmazione didattica, il cui modello deve essere coerente con l'identificazione dei bisogni. Tutti coloro che operano nel campo dell'apprendimento linguistico sono tenuti a fondare il proprio lavoro sui bisogni, sulle motivazioni e sulle caratteristiche dei destinatari, al fine di definire obiettivi concreti e realistici ed elaborare conseguentemente programmi e materiali adeguati al raggiungimento di tali obiettivi.

Dopo i livelli comuni di riferimento, abbiamo affrontato un argomento di fondamentale importanza per noi insegnanti: Le fasi dell'unità didattica nella didattizzazione di materiale autentico; L'unità didattica (U D) è un modello operativo, che nasce come attività di "risoluzione di problemi" durante gli anni trenta. Solo in seguito, precisamente negli anni sessanta, viene impiegato in maniera frequente e diffusa.

E' il modello utilizzato ampiamente dai metodi e approcci diretti, cioè quegli approcci e metodi, dove si cerca di insegnare la lingua straniera come si "apprende" la lingua madre, cioè prediligendo l'insegnante madrelingua e materiali autentici.

Anche se vi sono diversi modelli di unità didattica, tutte le U D sono articolate su tre macrofasi, le quali a loro volta comprendono alcune microfasi o sottosequenze.

Le indicazioni utili per la creazione di un percorso in forma di Unità didattica

1) La prima fase è di presentazione di ciò che si deve svolgere in classe. Essa è poi formata da tre microfasi: **La motivazione, la percezione globale e l'analisi.**

La motivazione è fondamentale Senza motivazione non c'è acquisizione e a volte neanche apprendimento" secondo il Prof. Giacalone della Scuola Zanichelli. Vi sono due tipi di motivazione, secondo Gardner e Lambert (1972, citato in Savignon S J. 1988) una "integrativa" e l'altra "strumentale" Quella "integrativa" serve per integrarsi in un gruppo, quella "strumentale" è usata come mezzo per ottenere qualcosa.

Gli studenti di solito sono chiamati a fare ipotesi, inferenze e previsioni, perciò il docente presenterà il materiale focalizzando il paratesto, ossia le immagini presenti o il titolo al fine di far prevedere la tematica che si affronterà.

Tali attività offrono la possibilità agli studenti di collegare le nuove informazioni con il sapere enciclopedico delle proprie preconoscenze, mentre sono utili al docente per verificare i prerequisiti cognitivi e linguistici e per costruire un percorso efficace.

Nella microfase della globalità si presenta all'allievo il testo iniziale, che include ciò che deve apprendere: può essere un dialogo, un testo scritto, o qualsiasi altro materiale da noi

scelto per la classe. Questa microfase, che può anche essere ripetuta più volte, è caratterizzata dall'induttività, cioè ci si rivolge alla parte destra del cervello del discente, che comprendere appunto in maniera estensiva. In questa fase si rispetta il principio di direzionalità naturale di apprendimento, che va appunto dall'emisfero destro a quello sinistro. Nella microfase dell'analisi si analizza, si comprende il materiale dato, sia singolarmente che in lavori di gruppo.

2) La seconda fase consiste nel lavoro sul testo, in compiti di rielaborazione e si suddivide nelle microfasi di fissazione, reimpiego, sintesi e riflessione.

La fissazione è un processo di memorizzazione, di acquisizione di regole, cioè di meccanismi di funzionamento della lingua, prediligendo compiti e non esercizi, cioè esecuzione di soluzioni e problemi di carattere comunicativo e creativo.

La microfase di reimpiego può essere svolta tranquillamente durante la fissazione, cercando sempre di spingere l'allievo a un riutilizzo personale e creativo.

La sintesi cambia logicamente a seconda del metodo. Nel metodo situazionale la sintesi, per esempio, sarebbe la realizzazione in aula di esempi di comunicazione simulata, mentre nel metodo nozionale- funzionale la sintesi risulterebbe essere la riflessione sulla lingua, cioè la consapevolezza linguistica.

La riflessione sulla lingua considera come punto centrale l'allievo e come oggetto considera l'intera competenza comunicativa, mentre, se dovessimo fare un paragone, l'insegnamento della grammatica, nell'approccio formalistico, ha come soggetto l'insegnante e come oggetto le regole grammaticali.

3) L'ultima fase dell' U D è quella di controllo: la verifica, la valutazione e l'attività di recupero sono le microfasi che la compongono.

Ricordiamo che la verifica è una parte della valutazione (raccoglie dati), mentre la valutazione è un insieme di complesse operazioni che consiste nel reperire materiale, definire dei parametri per il punteggio, elaborarli e infine si esprimere un giudizio.

Nel caso di un giudizio negativo si passa poi alla microfase del recupero. Lo scopo qui, è di ovviare ad una insufficiente acquisizione dei contenuti linguistici da parte dei discenti trattati durante l'U D.

Anche se l'UD potrebbe sembrare una fredda sequenza di fasi, starà a noi, renderla affascinante, dinamica e accogliente. Un processo dove protagonista sia la gioia e la condivisione di una cultura altra.

Alla fine abbiamo fatto un piccolo ripasso sull'imperativo, con una serie di esercizi.

Tra le competenze richieste ad un insegnante ritroviamo sicuramente la capacità di didattizzare materiali autentici per i propri studenti; in effetti durante la nostra formazione, i nostri futuri insegnanti hanno avuto materiali didattici, tra cui testi autentici, corsi di grammatica, testi da didattizzareecc....

Si ritiene quanto mai utile e opportuno, dunque, proporre una riflessione su alcuni aspetti importanti da tenere in considerazione nell'intraprendere tali attività, e nel caso dell'italiano come lingua straniera, in particolare, l'ottica con cui si compie tale operazione è in parte diversa perché tiene conto di elementi specifici di tale materia. Propedeutica a tali

attività è la conoscenza delle proposte scaturite dal Common European Framework del Consiglio d'Europa riguardo ai livelli linguistici e alle competenze richieste per la lingua straniera in generale e le considerazioni sul syllabo di italiano per stranieri.

Dopo aver indagato sui bisogni formativi dei propri studenti e aver stabilito un syllabo o un multisyllabo su cui basare la didassi, il docente spesso sente l'esigenza di preparare dei materiali creati ad hoc per la propria classe utilizzando materiale autentico.

La didattizzazione è un processo arduo e complesso, per la realizzazione del quale non è sufficiente creare qualche esercizio in modo estemporaneo, ma è doveroso tener in considerazione molti aspetti, ad esempio la tipologia dei destinatari e la loro provenienza geografica, il livello linguistico, i loro bisogni, il metodo di apprendimento pregresso e gli stili cognitivi tipici di ciascun discente.

Tipologia di materiali autentici sono: Il materiale autentico cartaceo; il materiale autentico video; il materiale autentico audio e il materiale autentico multimediale

La fase successiva era quella della grammatica e il metodo d' insegnarla per comunicare a studenti arabofoni.

Insieme ai nostri futuri insegnanti abbiamo visto che spesso di fronte ad un argomento relativo alla grammatica l'insegnante si trova di fronte ad un dilemma: spiegare tutto di quell'argomento?

Spiegare tutte le eccezioni, tutti gli usi, tutte le funzioni, oppure selezionare, fermarsi ad un determinato punto? e in questo ultimo caso, quando fermarsi?

Una nozione fondamentale che può aiutare l'insegnante di lingua è quella tra grammatica linguistica e grammatica didattica: un linguista che elabora una grammatica della lingua italiana punterà alla completezza e all'astrattezza; chi elabora una grammatica didattica punterà invece sulla selezione e sulla concretezza; questo significa che nel momento in cui si stabilisce un syllabo di grammatica per un qualsiasi corso di lingua si dovrà trovare una giusta mediazione tra esaustività e funzionalità, tra completezza e operatività.

La necessità di selezionare gli argomenti da trattare e, all'interno di un determinato argomento, la scelta del grado di approfondimento da proporre dipende anche da alcuni elementi prettamente didattici tra i quali:

1. l'insegnamento di una lingua deve avere una forte base funzionale: la lingua che lo studente impara deve "servirgli" a raggiungere scopi comunicativi ed espressivi; ma ogni studente, o meglio, ogni gruppo di studenti, in base ad età, professione, interessi, progetti di vita, ecc. ha diversi bisogni comunicativi, che vanno presi in considerazione per selezionare e graduare non solo i contenuti linguistici ma anche gli elementi grammaticali da proporre;
2. una struttura spirale del programma da proporre agli studenti ha il vantaggio di poter ritornare più volte sullo stesso argomento, al fine di affrontarlo da diversi punti di vista o a diversi livelli di profondità; un processo a spirale permette di procedere per avvicinamenti successivi ad esplorare il tutto e di tornare ai punti tralasciati nel primo approccio mano a mano che questi emergono come problemi evidenziati dagli studenti o notati dal docente.

Per Mezzadri "ciò che conta non è quanta grammatica conoscono gli studenti, ma la qualità della grammatica che conoscono, qualità data dall'essenzialità delle conoscenze a seconda del

livello e dal modo in cui è avvenuto l'apprendimento, dove l'essenzialità è determinata dalle strutture necessarie per compiere gli atti comunicativi che si realizzano nelle situazioni in cui si vengono a trovare gli studenti”.

Successivamente ci siamo interessati al punto essenziale “ la costruzione di sillabo” nell'insegnamento delle lingue e in particolare la lingua italiana.

Quale strada intraprendere per realizzare un sillabo in cui si concilino esigenze della scuola ed efficacia dell'apprendimento linguistico (che, ricordiamolo, in situazione di L2 non è legato solo alla scuola)?

Molti studiosi sostengono che si debba evitare una programmazione preliminare e che l'idea stessa di sillabo anticipatorio e programmato interferisca con il processo di sviluppo linguistico degli apprendenti.

Una scelta ammissibile, a nostro avviso, può essere quella di adottare un sillabo misto (per task, nozioni strutture grammaticali e funzioni) che non proceda per strutture definitive ma che tenga conto delle teorie sull'acquisizione linguistica e delle ipotesi di “apprendibilità ed insegnabilità” (cfr. paragrafo successivo). In sintesi, quindi un sillabo che:

- a. rispetti le sequenze di apprendimento senza alterare l'ordine naturale (sulle sequenze d'apprendimento cfr. Pallotti, 1998, Lo Duca, 2003, Caon, 2008 - cds);
- b. operi una distinzione tra input per la comprensione (che può contenere anche forme non direttamente acquisibili dagli studenti) e input per la produzione (adeguato al livello degli studenti);
- c. fornisca input più ricchi corrispondenti al potenziale di acquisizione dello studente (cfr. il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotskij, in Caon, 2008)
- d. preveda una ripresa ciclica delle stesse strutture poiché ognuna di esse può avere ruoli diversi a livelli diversi della scala di processabilità (Pallotti, 1998: 302);
- e. eviti la focalizzazione degli studenti su forme non apprendibili secondo le teorie della linguistica acquisizionale per quanto concerne la L2.

Scelte le unità del sillabo, il docente dovrà dunque stabilire un loro ordine di presentazione: ad esempio, prima il verbo essere e dopo la forma negativa; prima la funzione del ringraziare e dopo quella dello scusarsi, ecc. (Pallotti, 1998: 294).

Come costruire un sillabo per l'italiano L2

Sarà necessario partire innanzitutto dall'individuazione delle funzioni comunicative: secondo Balboni (1994:41) l'integrazione dei modelli funzionali di Jakobson e di Halliday porterebbe all'individuazione di 6 funzioni-scopo che si vengono perseguiti quando si usa una lingua in un determinato contesto.

La tabella sinottica che segue sintetizza le 6 funzioni-scopo da prendere in considerazione per la costruzione del sillabo:

FUNZIONI-SCOPO	REALIZZAZIONE
PERSONALE	Si realizza quando lo studente utilizza la lingua per esprimere tratti della propria esperienza, della propria personalità, delle proprie sensazioni.
INTERPERSONALE	Si realizza quando si utilizza la lingua per stabilire relazioni
REGOLATIVO STRUMENTALE	Si realizza quando si usa la lingua per regolare i comportamenti altrui o per ottenere un comportamento altrui che soddisfi i bisogni del parlante
REFERENZIALE	Si realizza quando la lingua viene utilizzata per descrivere referenti animati o inanimati o per spiegare (ad esempio azioni).
POETICO IMMAGINATIVA	Si realizza quando la lingua viene utilizzata per produrre effetti metaforici, ritmici, musicali
METALINGUISTICA	Si realizza quando si utilizza la lingua per descrivere la lingua, quando si utilizza la lingua per acquisire informazioni sulla lingua (come si dice? Che cos'è questo?)

Se si vanno ad esaminare le sequenze dell'interlingua analizzate da Pallotti (1998) si scopre, ad esempio, che negli allievi compaiono molto presto le funzioni pragmatiche (quindi la funzione interpersonale e quella regolativo strumentale) e più tardi altre funzioni come, ad esempio, quella personale. Nei corsi di lingua invece spesso si prevede come prima attività la presentazione personale che rimanda appunto alla funzione personale (presentarsi, parlare di sé). Si procederà poi nell'individuare le strutture o forme linguistiche che realizzano le funzioni scelte e sarà opportuno distinguerle in input per la ricezione e input per la produzione. In ricezione si indicheranno tutti gli indici linguistici che dovranno comparire più volte nell'input offerto agli studenti.

L'input in ricezione potrà anche essere molto ricco e comprendere elementi che non sono direttamente apprendibili o acquisibili dall'allievo ma che fanno parte di un contesto autentico di lingua. Per questa ragione il docente di italiano L2

dovrà, ad esempio, modificare il proprio eloquio cercando di facilitare la comprensione presso i propri allievi ma senza distorcere la lingua senza arrivare ad offrire input facilitato ma non autentico. La sezione del sillabo che riporta indicazioni su quale dovrà essere l'input per la ricezione comprenderà solo invece quelle forme sulle quali si vuole focalizzare l'attenzione dello studente (quindi, le forme che lo studente potrebbe arrivare a produrre o riprodurre).

Nell'ultima fase dello stage insieme ai nostri insegnanti, abbiamo fatto alcune riflessioni sui contenuti del corso, osservazioni, suggerimenti, progetti, rassegna di testi per l'insegnamento

dell'italiano a stranieri, per l'insegnamento dell'italiano ad arabofoni, per la formazione del docente di italiano LS

1Nel continuum interlinguistico, ovvero in quello spazio ideale che si situa tra la madrelingua e la L2, si

possono situare le varie tappe dell'interlingua, intesa appunto oggi non più solo come sistema linguistico intermedio nel processo di apprendimento della L2, ma come “ un vero e proprio sistema linguistico, caratterizzato da regole che in parte coincidono con quelle della L2, in parte sono riconducibili allaL1 e in parte sono indipendenti da entrambe” (Pallotti, 1998)

3.Conclusioni

I formatori avevano dimostrato una grande motivazione, verso i contenuti proposti, che miravano a consolidare le loro conoscenze sulla lingua e sulla cultura italiana da un lato e la pratica didattica dall'altro; si è infatti rilevato una grande soddisfazione per l'inserimento della lingua italiana nei licei algerini, decisione che giustifica la frequenza di un corso di studi universitari sull'italiano, che non aveva altri sbocchi significativi e, soprattutto, la passione verso la lingua e la cultura italiana, che può passare a giovani studenti.

I formatori avevano dimostrato di conoscere la loro materia di insegnamento ma è anche sorta la consapevolezza che il percorso per diventare buoni insegnanti di lingua straniera è appena all'inizio.

Abbiamo concluso il nostro seminario di perfezionamento con un test finale della durata d'un ora, la prova scritta si articola in sedici (16) domande, riguardanti i principali argomenti trattati in classe insieme ai nostri insegnanti di lingua italiana.

Il 70% degli insegnanti hanno superato l'esame finale con successo.

L'Istituto italiano di Cultura ha rilasciato un attestato di successo alla fine del corso di aggiornamento per i nostri formatori.

Lo stage è stato un successo; gli obiettivi che ci eravamo proposti sono stati raggiunti dice l'insegnante. Il gruppo era motivato e molto disponibile e le reazioni dei partecipanti alla fine ci hanno dato una grossa soddisfazione.

Materiali: il seminario è stato supportato con ricchezza notevole di materiali, bibliografie, indicazioni per ulteriori approfondimenti.

L'insegnante: ha dimostrato competenza ed esperienza è risultato piacevole e stimolante per i partecipanti.

Gruppo di insegnanti: Formato da persone interessate e disponibili, che si sono lasciate coinvolgere con piacere nella varia cornice metodologica dello stage.

Tutti hanno partecipato attivamente alle attività proposte, portando grande interesse e disponibilità al confronto soprattutto dei lavori in laboratorio.

Da questo punto di vista in particolare si può ricavare un giudizio positivo sull'effettività dello stage e sull'estremo interesse dei nostri futuri insegnanti, per una didattica innovativa e diversa delle lingue.

Riferimenti bibliografici

- Balboni P.E., *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Liviana, Padova, 1988.
- Borello E., *La qualità nell'insegnamento delle lingue*, TTS, Chieri (TO), 1999.
- Council of Europe, 2001, *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasburgo - CUP, Cambridge, (trad. It., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002).
- Dolci R., *La figura e la formazione dell'insegnante di italiano LS*, 2003.
- Celentin P. e Dolci R. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Boanacci, Roma, 2003.
- Margiotta U., *L'insegnante di qualità*, Armando Editore, Roma, 1999.
- Porcelli G., Balboni P.E. (a cura di), *Glottodidattica e università*, Liviana Editrice, Padova, 1991.
- Scalera V. (a cura di), *Ricerche nella e per la didattica. Formazione in servizio e qualità dell'istruzione*, Franco Angeli, Milano, 1999.
- Titone R. et al., *Guida alla formazione didattica degli insegnanti*, Armando, Roma. UNI, 2000, *UNI EN ISO 9000*, norma italiana, Uni, Milano 1990.
- Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci editore, Roma 2002.