



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Ferrari, A. & Sulmoni Vaissade, V. (2001). Note sull'insegnamento dell'italiano nei licei ginevrini. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 73, 123-135. <https://doi.org/10.5169/seals-978320>

Questo articolo è pubblicato sotto la licenza *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Angela Ferrari, Valeria Sulmoni Vaissade, 2001

Note sull'insegnamento dell'italiano nei licei ginevrini

Angela FERRARI & Valeria SULMONI VAISSADE

Università di Ginevra, 5, rue Saint-Ours, CH-1211 Genève 4

This work explores the position of the teaching of Italian in Geneva highschools, paying particular attention to the changes due to the reformation of the study programmes according to the ORRM '95.

Firstly, after a detailed description of the new set of choices within which Italian stands, we asked ourselves how many pupils choose Italian, and primarily, what percentage of these takes Italian as a major. This analysis has allowed us to focus on a series of problems connected with teaching second languages in the present «maturité» system (school leavers final set of examinations taken at ages 18/19). It has also helped us profile several types of «new» Italian pupils.

Secondly, we have made a number of suggestions useful in elaborating the new Italian teaching programmes (which so far have only been sketched out), and in choosing a new L2 Italian students' book, «the one presently in use having been unanimously found unsatisfactory». Finally, we concluded by considering the university courses offered to teachers as refreshers, as well as the opportunities offered to French speakers intending to study the Italian language and Italian literature.

1. Premessa

A nostra conoscenza, non solo non vi sono pubblicazioni recenti che facciano il punto sulla competenza linguistica degli immigrati italiani nella Svizzera francese (cf. Moretti, 2000; n. 11)¹, mancano anche studi in cui si rifletta più propriamente sull'insegnamento della lingua italiana nelle scuole pubbliche e private dei cantoni francofoni. Le pagine che proponiamo vanno intese come un primo passo in direzione di un approfondimento di questa seconda problematica. Il nostro obiettivo è infatti essenzialmente descrittivo e limitato ai licei del canton Ginevra, con uno sguardo conclusivo al primo biennio degli studi universitari.

Nei primi punti (1.-4.) vedremo in particolare qual è l'organizzazione dell'insegnamento dell'italiano nei licei, riflettendo sugli effetti generali del recente riordino dei piani di studio. A quest'analisi seguiranno alcune considerazioni sui nuovi programmi per l'italiano, sulla scelta del manuale di riferimento e sugli aggiornamenti degli insegnanti (5.-7.). Nell'ultimo punto parleremo delle possibilità offerte dall'università di Ginevra ai francofoni che intendono studiare *Langue et littérature italiennes*.

1 B. Moretti, «L'italiano in Svizzera: una panoramica sulle sue forme d'esistenza», *Babylonia* 2/00, pp. 10-17. Si veda comunque F. Antonini, «L'italien à l'extérieur de sa propre région linguistique», in: G. Lüdi, I. Werlen & R. Franceschini (a c. di), *Le paysage linguistique de la Suisse*, Office Fédéral de statistique, Berne, 1997, pp. 417-58.

2. L'organizzazione dell'insegnamento dell'italiano nei licei ginevrini

Come è noto, a partire dal 1998 gli insegnamenti liceali svizzeri hanno conosciuto una riforma significativa, concretizzatasi in un sostanziale cambiamento dell'ordinamento degli studi che portano alla maturità. Senza entrare nel merito della genesi e del senso di un tale cambiamento e relativamente alla problematica che ci interessa, basti osservare qui che nel nuovo sistema:

- non esistono più le sezioni (classica, latina, scientifica o linguistica);
- viene introdotta la distinzione fra disciplina fondamentale (a seconda dei casi, facoltativa o obbligatoria), d'ora in poi DF, e opzione specifica, d'ora in poi OS; la scelta dell'OS diventa rappresentativa dell'indirizzo di studio adottato²;
- è offerta la possibilità dello studio dello spagnolo.

2.1. L'italiano nel «vecchio sistema» di maturità

Fino al 1998 l'italiano contraddistingueva la sezione linguistica (*moderne*). Si studiavano obbligatoriamente tre lingue straniere: il tedesco, che per tutti inizia in terza elementare; l'inglese, che per gli allievi della sezione moderna delle scuole medie, cominciava nell'ottava classe; e l'italiano che, iniziando per tutti al liceo, poteva dunque essere considerato come distintivo della maturità linguistica. Grosso modo il 20%-25% degli allievi si iscriveva nella sezione linguistica e l'insegnamento era di 14 ore di italiano su 4 anni (4-4-3-3 ore settimanali).

2.2. L'italiano nel nuovo sistema di maturità (ORRM)

Nel nuovo sistema, l'italiano può essere scelto come seconda lingua nazionale³ o come lingua straniera.

a. Se lo si prende come seconda lingua nazionale, l'italiano può essere studiato in alternativa al tedesco: sceglierlo permette dunque di evitare di scontrarsi con il tedesco. In questo caso l'allievo segue 3 ore settimanali di italiano per tutti e quattro gli anni (per un totale di 12 ore su 4 anni).

In pratica la stragrande maggioranza degli allievi sceglie, per evidenti ragioni socio-economiche, di studiare il tedesco.

2 Funzione distintiva ha peraltro anche la scelta dell'opzione complementare (OC) effettuata al terzo anno, di cui non parliamo qui in quanto non concerne le lingue.

3 Questa possibilità caratterizza il canton Ginevra rispetto ad altri cantoni romandi, in cui la seconda lingua nazionale – il tedesco – è invece imposta.

b. L'italiano come lingua straniera può essere scelto come OS o come DF. Nel primo caso l'italiano non è approfondito solo dal punto di vista della lingua, ma anche da quello culturale e letterario. Dopo un primo anno di insegnamento di base (3 ore settimanali), seguono due anni a 4 ore settimanali e un anno a 5 ore settimanali (per un totale di 16 ore su 4 anni).

Rispetto alle altre lingue, l'italiano come OS è in concorrenza soprattutto con lo spagnolo e l'inglese (meno con il tedesco che, come abbiamo detto, tende ad essere scelto come seconda lingua nazionale).

Se l'italiano ha lo statuto di DF, se ne studieranno prevalentemente gli aspetti linguistici e comunicativi, e non quelli letterari. In questo caso, sono infatti previste 3 ore settimanali di insegnamento su 4 anni, ossia un totale di 12 ore, rispetto alle 16 ore di italiano OS.

L'italiano come DF è in concorrenza soprattutto con l'inglese e solo marginalmente con il tedesco.

3. Quanti allievi scelgono l'italiano e con quale statuto

Nel canton Ginevra dodici sono attualmente le scuole superiori nelle quali si può conseguire il titolo di maturità. Fra queste, un *collège* per adulti (Alice-Rivaz) e quattro *collèges* e scuole di commercio⁴ nelle quali, oltre alle opzioni di economia e diritto, sono offerte anche tutte le altre opzioni previste dalla nuova maturità. I *collèges* sono raggruppati per regione a seconda della loro posizione geografica: ciò agevola il trasferimento di allievi da una sede all'altra qualora non venga raggiunto il numero minimo di iscritti per l'apertura di un corso opzionale (OS), caso non infrequente per quanto riguarda le lingue moderne (tedesco, italiano), scelte da un numero relativamente basso di allievi.

Nella tabella che segue riportiamo le percentuali degli allievi che hanno fatto la scelta dell'italiano per l'anno scolastico 2000-2001⁵. Per il primo anno non vi è ancora differenziazione fra DF e OS: infatti tutti gli allievi ricevono lo stesso insegnamento di base. Nella tabella non figura la distinzione fra DF2 (italiano scelto come seconda lingua nazionale) e DF3 (italiano scelto come terza lingua), perché non è stato possibile ottenere tutti i dati necessari. Daremo comunque qualche indicazione in proposito al punto 4, in cui verranno valutati i dati proposti nella tabella.

4 I Collèges et Ecoles de commerce sono i seguenti: Nicolas-Bouvier, Emilie-Gourd, André Chavanne e Madame de Staël. In queste scuole vengono proposti corsi di italiano di 1 o 2 ore settimanali agli apprendisti della vendita, della farmacia e agli aiuti dentisti.

5 La raccolta dei dati riguarda otto collèges su dodici, quelli che, nel vecchio sistema, erano licei e non scuole di commercio.

	1a	2a		3a	
	DF+(OS)	DF	OS	DF	OS
Collèges					
Calvin	37,6%	18,8%	9,9%	24,9%	6,4%
de Candolle	22,90%	23,60%	0%	22,40%	6%
C. Claparède	29,6%	14,40%	0%	22,4%	8,2%
Rousseau	26,10%	24,8%	5%	22,7%	7,1%
Sismondi	26,90%	22,70%	5,3%	25,4%	5,9%
de Saussure	31,6%	18,4%	6,8%	21,8%	2,9%
Voltaire	38,6%	18,0%	6,3%	18,7%	9,1%
de Stael	25,80%	17,40%	3,50%	15,60%	4,10%
	6 allievi su 20	4 allievi su 20	1 allievo su 20	3 allievi su 20	1 allievo su 20

4. Effetti del riordino dei piani di studio

Il nuovo piano di studio è in vigore da appena tre anni: è dunque troppo presto per proporre una valutazione vera e propria degli effetti prodotti dal cambiamento, così come per formulare un generico discorso sulla perdita di importanza dello studio delle lingue rispetto a quello di altre materie. Qualche considerazione è tuttavia possibile farla sin d'ora, consapevoli che gli anni a venire potranno far vedere le cose in modo diverso.

a. Come si sarà osservato, nel nuovo sistema di maturità l'italiano viene scelto in tutti e tre gli anni da un numero più elevato di allievi, quasi sempre superiore al 25%. Tuttavia solo una bassa percentuale di questi lo sceglie come OS, cioè come lingua di approfondimento, dotata del monte ore settimanale più elevato. In media un allievo su 20 (secondo e terzo anno) opta per l'italiano opzione specifica, contro 4 allievi su 20 per la DF. Va sottolineata forse al proposito un'aberrazione del nuovo sistema che ha vincolato le due lingue nazionali in una relazione di reciprocità: l'allievo che sceglie l'italiano come OS deve, obbligatoriamente, prendere il tedesco come DF, e viceversa. Ciò potrebbe dissuadere alcuni allievi dallo scegliere una lingua nazionale come opzione specifica e spiegare parzialmente il calo di importanza «qualitativa» che sta subendo la nostra lingua.

b. L'italiano come OS è in concorrenza con lo spagnolo che non era offerto nel vecchio sistema. La preferenza data allo spagnolo è dovuta a diversi fattori: senz'altro alla novità della proposta all'interno della scuola, ma anche al carattere più internazionale della lingua spagnola rispetto a quella italiana e alla forte presenza della comunità ispanofona e portoghese a Ginevra. Con molta probabilità, negli anni passati, questi allievi avrebbero optato per l'italiano.

c. Fra coloro che scelgono italiano come disciplina non specifica, la percentuale maggiore è costituita dagli allievi per i quali l'italiano diventa seconda lingua nazionale (DF2). In alcuni *collèges* si riscontra fino al 20% degli allievi⁶ (di secondo e terzo anno) che approfittano della libertà di scelta riguardo alla seconda lingua nazionale. Si tratta di quegli allievi che decidono di evitare lo scoglio del tedesco, lingua notoriamente difficile per i francofoni, nonché di reputazione selettiva. Ci si può chiedere se ciò non sia il sintomo di un calcolo minimalista, in cui non c'è propriamente una scelta positiva («scelgo l'italiano»), bensì una scelta negativa («non scelgo il tedesco»).

d. Come DF3 l'italiano viene scelto da pochissimi allievi: da punte minime di 1,3% (Collège Claparède, terzo anno) a punte «massime» di 4,5% (Collège Sismondi, secondo anno). E' comprensibile che gli allievi scelgano l'inglese, lingua oggi indispensabile, il cui studio è stato anteposto a partire da quest'anno alla settima classe (primo anno del *cycle d'orientation*, l'equivalente della scuola media). In pratica ciò vuol dire che, dopo il tedesco (introdotto in terza elementare), l'inglese diventa per tutti gli allievi ginevrini la seconda lingua straniera obbligatoria. Con l'introduzione della nuova maturità e la conseguente forte concorrenza interna al «mercato» delle lingue, le sorti dell'italiano e di chi lo insegna si ritrovano così «precarizzate».

Malgrado un certo scoraggiamento, dovuto sia all'insicurezza del posto di lavoro sia alle condizioni di lavoro appesantite e complicate da una riforma in fase di applicazione, il riordino degli studi si è rivelato di fatto una preziosa opportunità per ripensare l'insegnamento dell'italiano sia nei suoi aspetti generali sia per quanto riguarda la distinzione tra disciplina fondamentale e opzione specifica (cf. i punti seguenti).

e. A tre anni dall'introduzione della riforma della maturità è già possibile avanzare qualche impressione e tratteggiare alcune caratteristiche degli allievi che frequentano i corsi di italiano OS et DF. Tra i primi vi sono molti «italofoni» che desiderano da un lato migliorare e perfezionare la lingua parlata in casa da uno dei genitori (o da entrambi) e d'altro lato conoscere e approfondire la letteratura del paese d'origine. Se la loro è una scelta affettiva per quanto riguarda l'opzione specifica, essi dimostrano anche attitudine e interesse per le lingue in generale (tedesco e inglese) e possono essere assimilati agli allievi della sezione linguistica del vecchio sistema di maturità.

Qualche raro allievo piuttosto atipico può presentare un profilo «classico / linguistico» o «scientifico / linguistico» scegliendo un'opzione specifica supplementare in italiano (OSS).

6 Le cifre variano molto da collège a collège: al collège Sismondi, ad esempio, 22.9% degli allievi di terza opta per questa possibilità, contro solo l'8.8 % al collège Claparède.

Nei corsi DF troviamo invece degli allievi meno «profilati» dal punto di vista linguistico: si tratta essenzialmente di coloro che hanno fatto l'economia del tedesco perchè lingua «difficile» e selettiva (DF2) e che hanno scelto la loro OS al di fuori delle lingue; oppure di allievi che, essendo anglofoni, scelgono l'italiano come terza lingua (DF3).

5. I nuovi programmi per l'insegnamento dell'italiano

5.1. La situazione attuale

I nuovi programmi per l'insegnamento dell'italiano non sono ancora stati elaborati. Per ora esistono solo alcune indicazioni di massima relative al primo biennio: si tratta per lo più di un elenco di punti grammaticali formulati in modo del tutto tradizionale («articles définis, indéfinis, partitifs» / «emploi des prépositions simples et articulées» / «expressions de temps: *da-fa-tra*» / ecc.), completato da osservazioni generiche relative ai tipi di attività e di abilità linguistiche a cui si mira. Più precisamente, per il secondo anno italiano DF si legge:

Lecture de textes simples (articles, chansons, nouvelles ou roman) qui mettent en évidence les aspects spécifiques de la culture italienne ou suisse italienne.

Expression orale compréhension de messages, conversation, exposés.

Expression écrite résumés, rédactions.

Per quanto riguarda l'italiano OS, vi è praticamente una sola aggiunta: sotto la voce lettura compare «lecture approfondie d'une première oeuvre littéraire».

E' evidente che tutto questo va precisato e ripensato, e che occorre riflettere in particolare sulla differenziazione tra italiano DF e italiano OS, il quale, rispetto al primo, vanta ore settimanali di insegnamento in più. Dove si situa insomma lo scarto relativo ai contenuti di insegnamento e alle abilità raggiunte dagli allievi tra chi fa e chi non fa dell'italiano una disciplina qualificante (OS)?

5.2. Spunti in prospettiva

Importanti stimoli in questa direzione possono essere tratti, tra le altre cose, dalle recenti esperienze svolte in Italia sotto l'egida dell'*Istituto pedagogico per il gruppo linguistico tedesco* (Bolzano), il cui commento compare ad esempio nel fascicolo *Competenze. La teoria, i testi, le prove*⁷, corredato da una significativa bibliografia selettiva.

Dalla interpretazione di questo testo risulta in particolare che le scelte da introdurre nei programmi per l'insegnamento dell'italiano devono essere fatte

7 M. Perisutti, C. Siviero, M. Tomaselli (a c. di), *Competenze. La teoria, i testi, le prove. Risultati dei nuovi esami di Stato in italiano L2*, Bolzano, Pädagogisches Institut, 2000, con un ampio intervento teorico di D. Corno.

all'interno del dominio delle conoscenze da acquisire e delle abilità da raggiungere, caratterizzati entrambi da un insieme di iper-obiettivi, che qui ci limitiamo a descrivere in modo sommario.

5.2.1. Conoscenze da acquisire

a. Obiettivi relativi alla conoscenza della lingua italiana:

- conoscenza della grammatica della frase italiana, con particolare attenzione per quegli aspetti che la distinguono dalla grammatica del francese;
- studio di lessico generico e specifico.

b. Obiettivi relativi alla conoscenza dell'architettura del testo in generale e di alcuni suoi sottotipi in particolare (testi giornalistici, di divulgazione scientifica ecc.)

- conoscenza delle diverse dimensioni entro le quali si organizza il contenuto del testo (tematica e argomentativa in particolare), o, in altri termini, conoscenza dei principi che determinano la coerenza testuale;
- conoscenza di quelle espressioni linguistiche che creano quella che viene definita la coesione del testo. Si tratta più precisamente dei connettivi (*perché, quindi, insomma* ecc.); delle espressioni anaforiche e cataforiche (pronomi, sintagmi nominali con articolo definito, ecc.); delle subordinate che – come le participiali, le gerundiali o le circostanziali con verbo coniugato – possono essere sfruttate per creare connessione all'interno del testo; e dei cosiddetti 'incapsulatori', ovvero quelle espressioni di carattere generico che sono capaci di condensare porzioni testuali, dall'enunciato fino al capoverso.

Si noti che questi tipi di sapere dovrebbero riguardare sia la testualità in generale sia le peculiarità dei principali tipi di testo (per esempio, quali sono le espressioni coesive più sfruttate nella narrazione? E quali quelle fondamentali per costruire un testo argomentativo?).

c. Obiettivi relativi alla competenza comunicativa, con cui gli obiettivi più specificamente linguistici si incrociano. Come sue sotto-componenti vanno considerate almeno:

- la competenza sociale, che riguarda gli scambi comunicativi parlati e scritti in quanto governati da esigenze, possibilità e abitudini connesse allo status sociale;
- la competenza strumentale, che concerne la capacità di utilizzare al meglio le potenzialità dei canali orale e scritto;
- la competenza stilistica, relativa ai diversi stili d'uso determinati dal variare della situazione comunicativa (la stessa cosa viene detta in modo diverso

se è oggetto di una lettera, di un discorso pubblico, di una riflessione scientifica).

Dato che, come sappiamo, è possibile possedere i tipi di conoscenza elencati ai punti a., b. e c. attorno ad una determinata lingua senza peraltro essere in grado di usarla, ognuno di essi va sistematicamente e concretamente collegato con la pratica della comunicazione orale e scritta, vale a dire con il campo delle abilità.

5.2.2. Abilità da raggiungere

Per quanto riguarda lo scritto, le abilità vanno esercitate e poi valutate all'interno delle quattro aree seguenti (Perisutti *et al.* (2000; 12)):

- **area della comprensione:** capacità di rispondere a domande sul testo
- **area della comprensione/produzione:** capacità di sintetizzare e riassumere un testo
- **area della «manipolazione»:** capacità di riscrivere un testo
- **area della produzione/interpretazione:** capacità di scrivere un altro testo o di saperlo confrontare con altri testi in altre lingue o nella stessa lingua /metatesto).

Per quanto riguarda l'orale, sarà opportuno sperimentare modalità didattiche che vadano oltre i due tipi di esercitazioni cui si è fatto maggiormente uso finora nell'insegnamento della lingua seconda: l'*exposé* orale, interamente pianificato e parzialmente memorizzato, da raccontare ai compagni in presenza dell'insegnante; e l'esame orale, anch'esso in presenza dell'insegnante, basato sull'analisi di un passo tratto da un testo (romanzo, novelle, poesie) studiato in classe. Questi due tipi di esercitazione, si noterà, sono finalizzati essenzialmente alla verifica e alla valutazione certificativa.

Nell'insegnamento della DF in particolar modo andranno pensate attività orali che stimolino e favoriscano l'interazione e l'espressione spontanea fra pari (parlato poco pianificato), con un «decentramento» del ruolo dell'insegnante e dunque con una conseguente necessità di rivedere certi criteri di valutazione, basandoli ad esempio sulla qualità dell'interazione e dando maggior peso al «successo» della comunicazione, invece che alla sola correttezza linguistica.

In assenza di materiale didattico valido per l'insegnamento dell'orale, è importante che ci sia, in avvenire, un'offerta differenziata e variata di corsi di aggiornamento destinati agli insegnanti della L2 (v. 7.)

6. I manuali per l'insegnamento dell'italiano L2 a Ginevra

Non è facile trovare manuali per lo studio dell'italiano che siano davvero adeguati per l'area francofona. A nostra conoscenza, quelli più interessanti e

utili che si trovano ora sul mercato partono infatti dalla lingua tedesca, di modo che spiegazioni e traduzioni risultano inutilizzabili; senza contare che si riscontra una focalizzazione e gerarchizzazione dei fenomeni grammaticali prescelti che non è pertinente per coloro la cui lingua madre è il francese. Per quanto riguarda i manuali elaborati in Francia, l'insoddisfazione degli insegnanti è dovuta al fatto che i testi si rivolgono ad un pubblico più giovane rispetto a quello che frequenta i licei (in Francia si comincia a studiare italiano più presto): in tutti i loro aspetti – dalle scelte didattiche a quelle esemplificative e grafiche –, essi vengono sentiti, anche e forse soprattutto dagli allievi, come infantilizzanti.

Detto questo, nella storia recente dell'insegnamento dell'italiano si è comunque generalmente scelto di adottare un manuale di riferimento.

Fino al 1998, ogni insegnante decideva teoricamente per sé, anche se di fatto si è optato per una certa omogeneità ai fini di poter confrontare i risultati della sperimentazione. Il libro maggiormente adottato è stato quello di J. Journet e R. Bassetti-Julien, intitolato *Crescendo. 1ère et 2ème années d'italien* (Paris, Hachette, 1991)⁸. L'alternativa più diffusa è stato il libro italiano di A. Chiuchiù, F. Minciarelli e M. Silvestrini, *In italiano 1 e 2*, Perugia, Guerra, 1985. Quando si è trattato di decidere il manuale «della riforma», nessuno di questi due manuali è stato tuttavia adottato. Il primo perché fortemente caratterizzato dai difetti attribuiti sopra ai manuali utilizzati in Francia; il secondo per altri due tipi di ragione: anzitutto si tratta di un manuale pensato per gli adulti, e dunque impostato in modo insoddisfacente per gli allievi liceali; ma soprattutto esso propone un discorso sulla lingua in cui sono totalmente assenti – sia per le informazioni date sia per gli spunti proposti – la dimensione testuale e la dimensione comunicativa.

Con il riordino del piano di studi, si è deciso di optare per un manuale uguale per tutti: G. Ulysse, *Orizzonti italiani 1*, Paris, Nathan, 1995. Questa scelta ha un chiaro vantaggio 'estrinseco': l'adozione di uno stesso manuale per tutti i licei rende più facile la mobilità degli studenti, che nel nuovo sistema può diventare un imperativo: l'insegnamento italiano OS viene infatti offerto solo a condizione che venga raggiunto un numero minimo di studenti. Per il resto, si tratta di una scelta che a detta di tutti è fortemente insoddisfacente. Viene anzitutto ritenuta inadeguata la progressione grammaticale riscontrata nel libro. Come si può constatare seguendo la trattazione dei tempi verbali, fenomeni linguistici basici – perché più spesso attivati nel tipo di comunicazione caratteristico dei principianti o perché presupposti da fenomeni più complessi – sono affrontati «troppo tardi»; oppure vengono presentate in

8 Si noti che si tratta del manuale adottato in tutti i licei del Canton Vaud, e lo si può capire: in questo cantone, lo studio dell'italiano inizia prima rispetto a Ginevra.

modo troppo compatto strutture che andrebbero smembrate in più sottocomponenti: pensiamo ai pronomi di cui si fornisce in blocco tutta la variegata, complessa e in parte superata casistica. Si osserva inoltre che manca tutta la parte di natura comunicativa; i due o tre spunti riscontrati sono inservibili, come quando si chiede di raccontare qualcosa a partire da una rappresentazione così complessa che risulta incomprensibile. Il materiale proposto, testi e esercizi, non è interessante, è poco funzionale e è molto ripetitivo.

Gli insegnanti sono dunque alla ricerca di un nuovo manuale, puntando idealmente ad un lavoro simile a quello nato recentemente a Berna dalla collaborazione di insegnanti e ricercatori universitari.

7. I corsi di aggiornamento

Va detto innanzitutto che, pur non essendovi nel canton Ginevra nessun obbligo di seguire corsi di aggiornamento, l'offerta annuale della *Formation continue de l'enseignement secondaire* è cospicua, variata, attuale e ... gratuita. Per le sole lingue si contano quest'anno ben quarantasei proposte, eppure fino al 1999 nessun aggiornamento si indirizzava in modo particolare agli insegnanti di italiano L2.

Con l'introduzione della nuova maturità e la conseguente «minaccia» per l'insegnamento della lingua italiana, si è manifestata all'improvviso la volontà di ovviare a questa lacuna. L'anno scorso è stato organizzato un aggiornamento sugli aspetti testuali e grammaticali dell'italiano scritto contemporaneo⁹; quest'anno, per una felice collaborazione fra l'Unità d'italiano dell'università di Ginevra e l'Associazione Svizzera dei Professori di Italiano L2 (ASPI), è stata organizzata una giornata di studio attorno ai problemi relativi alla comunicazione scritta. Un'altra giornata, sempre sul tema della scrittura (*Educare a scrivere in lingua seconda*), è stata animata dal professor Dario Corno dell'Università degli Studi del Piemonte Orientale.

A chi senta il bisogno di trovare nuovi stimoli per pensare (ripensare) e rinnovare il proprio insegnamento non mancano inoltre le offerte di aggiornamento fuori cantone. Si pensi ad esempio ai corsi proposti dalla *Formation continue universitaire* dell'Università di Losanna, sotto l'egida del professor Jean-Jacques Marchand, e dell'Università di Neuchâtel, diretta dal professor Giovanni Cappello. Questi ultimi, concepiti sotto forma di moduli tematici (1 modulo = due sabati = 12 ore circa) vanno incontro ad esigenze e attese concrete degli insegnanti, ne richiedono una partecipazione attiva

9 Condotta dalle linguiste Angela Ferrari (Università di Ginevra e di Neuchâtel) e Jacqueline Visconti (Università di Birmingham).

(presentazione di un elaborato) e rilasciano un attestato di formazione continua.

Altre proposte di aggiornamento si trovano nella pubblicazione annuale del CPS¹⁰ (Centro svizzero per il perfezionamento degli insegnanti delle scuole secondarie) alle quali lavora attivamente la responsabile dei corsi di aggiornamento dell'ASPI¹¹. Ogni anno viene organizzato un corso di aggiornamento di una settimana, volto alla scoperta e alla conoscenza degli aspetti storici, artistici e letterari di una città italiana¹². Questo tipo di aggiornamento ottiene grande successo di pubblico e permette, al di là dell'indubbio interesse per i contenuti, necessari e proficui scambi fra i partecipanti che possono così mettere a confronto le proprie diverse realtà di insegnanti di italiano L2 in Svizzera.

In futuro l'ASPI potrà gestire, indipendentemente dal CPS, e organizzare per proprio conto alcuni corsi di aggiornamento puntuali e di corta durata, sul modello di una prima positiva esperienza di collaborazione con l'Istituto di abilitazione e aggiornamento di Locarno (IAA) che ha dato luogo quest'anno a un interessante corso sugli aspetti teorici e metodologici legati all'insegnamento dell'orale.

I corsi di aggiornamento, di qualsiasi tipo essi siano, sono strumenti necessari per stimolare nuovi interessi, per sviluppare nuove competenze e per nutrire una riflessione sulla teoria e la pratica della nostra professione.

8. Italiano per francofoni all'università

Diversamente da quanto accade nell'unità di *Langue et littérature espagnoles*, l'unità di italiano dell'università di Ginevra non prevede una *initiation* alla lingua italiana. La ragione ufficiale è la seguente: a differenza dello spagnolo, l'italiano è lingua nazionale e si può dunque presupporre che chi decide di studiarlo ne abbia una competenza paragonabile a quella del francese.

Nella realtà dei fatti la situazione è tuttavia ben diversa. Solo 1/3 degli iscritti – gli studenti che provengono dal Ticino (in rari casi dall'Italia) – può essere

10 Il Centro di perfezionamento (CPS) è un'istituzione della Confederazione svizzera dei direttori cantonali dell'istruzione pubblica (CDIP). In funzione dal 1969, esso ha per missione di organizzare, incoraggiare e coordinare i corsi di aggiornamento degli insegnanti del secondario superiore.

11 L'associazione svizzera degli insegnanti di italiano L2, creata nel 1994, è affiliata alla Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie (SSISS). L'associazione conta attualmente 180 membri. Il comitato è costituito dalla presidentessa Ines Honegger di Berna e da sei insegnanti ginevrini, fra cui la responsabile dei corsi di aggiornamento, Gabriella Schäppi.

12 Fino al 1999 il corso veniva organizzato una volta ogni due anni: nel 1994 esso si è svolto a Trieste, nel 1997 a Genova, nel 1999 a Venezia e nel 2001 si svolgerà a Palermo.

catalogato come italofono in senso stretto¹³. 1/3 degli studenti è francofono puro: si tratta di giovani che parlano e scrivono l'italiano che hanno imparato al liceo; l'ultimo terzo è costituito dai cosiddetti bilingui. Sono immigrati di seconda – qualcuno di terza – generazione, che hanno una buona competenza passiva dell'italiano, ma scrivono con molta difficoltà. Per loro l'italiano è per lo più la «lingua del cuore», quella che parlano in famiglia o in vacanza con gli amici: un italiano a volte popolare (che in alcuni casi sfuma in un vero e proprio dialetto), più spesso colloquiale; ma comunque tipicamente insufficiente per poter soddisfare le norme della scrittura.

Per rendere la situazione più omogenea, l'unità di italiano ha deciso di offrire agli studenti non strettamente italofoeni, per il primo biennio di studi, un *iter* particolare, parzialmente distinto da quello previsto per chi ha conseguito la maturità in Ticino (o eventualmente in Italia). Anzitutto, il primo e il secondo anno questi studenti devono seguire degli insegnamenti detti di «Pratica della lingua», in cui si soffermano sui punti grammaticali notoriamente più ostici della nostra lingua e soprattutto scrivono e si fanno correggere, in modo da migliorare le loro capacità di scrittura. In secondo luogo, essi hanno una prova scritta diversa da quella che devono affrontare gli italofoeni: mentre questi ultimi hanno otto ore per mettere in forma scritta un'analisi letteraria, i non italofoeni devono scrivere un riassunto e comporre una piccola redazione scritta.

A partire dal terzo anno di studi, dopo il superamento della cosiddetta *demi-licence*, i percorsi di studio si unificano, e anche i non italofoeni possono conseguire la *licence* in lingua e letteratura italiane. Nella maggioranza dei casi, essi scelgono tuttavia di dare all'italiano lo statuto di seconda materia, fermandosi ai *3/4 de licence*.

9. Conclusione

Tornando, per concludere, all'insegnamento dell'italiano nei licei ginevrini, vorremmo segnalare da parte del corpo insegnante una certa preoccupazione relativa all'avvenire dell'insegnamento delle lingue seconde in generale e dell'italiano in particolare.

In un sistema in cui l'allievo si ritaglia le proprie scelte non tanto in base a reali interessi e ad attitudini personali, bensì in funzione di calcoli utilitaristici, in un sistema in cui l'allievo rischia di diventare il cliente «prezioso» che va soddisfatto ad ogni costo, è più che mai necessario differenziare l'insegnamento delle lingue seconde coerentemente con gli statuti OS e DF, trovare nuovi e validi metodi per l'insegnamento della lingua, e soprattutto non

13 Le percentuali proposte riguardano più precisamente gli studenti che hanno iniziato gli studi di italiano nell'autunno del 2000; esse sono tuttavia rappresentative anche della situazione degli anni precedenti.

rinunciare in nessun modo a quelle esigenze che fanno dell'italiano una scelta davvero «qualificante».