

PEARSON

LANGUAGES MAG

N. 11 - gennaio 2014 - anno VI

LA RIVISTA MULTILINGUE DI INTERCULTURALITÀ



Facing Changes

The New Italian National Indications for the first cycle of schooling, set by the Ministry of Education, University and Research, clearly introduce a completely new scenario where **learning environments become extremely flexible** for all kinds of people breaking down barriers and opening doors to new and different approaches (Manuela Vico, *L'ambiente di apprendimento*). The Italian National Indications also encourage curricular continuity across the board, as this kind of approach can contribute to making **learning more successful** (Cecilia Perillo, *A springboard to successful learning!*).

Educational developments in recent years have also led to the growing interest in Special Needs and Inclusion. It is now Government Policy to encourage the **Integration of learners with Special Needs**. Italian Schools are expected to refer to the "Gruppo di Lavoro", a special team which monitors and evaluates the work that has been done and the level of real inclusion (Carmelina Maurizio, *BES: nuovi bisogni, nuove sfide*).

The quality of education and training, levels of knowledge, competences and life-skills are considered to be the very basic conditions for active citizenship, employment and social cohesion for 21st century learners. Read the brilliant article by Sarah Gudgeon and find out how we can help students in upper-secondary school to learn about **authentic Business English** for a global workplace.

We want to conclude this issue of Pearson Languages Mag by proposing a cross-curricular module in Italian and French (Cecilia Cohen, *La Nuit d'Elie Wiesel et Se questo è un uomo de Primo Levi*) and therefore make our contribution to the building of peace. We believe that teaching and learning about the *Shoah*, while remembering the "*Giornata della Memoria*" on 27th January, focuses attention to universal issues that are central to UNESCO's efforts in promoting **peace and mutual understanding**. At the heart of education, teachers hold the keys to a better future for all and education holds the keys to a more peaceful and a more prosperous 21st century.

We would like to thank the thousands of teachers who share the many issues involved in education.

Cecilia Perillo and Anna Fresco
Pearson Italia Modern Languages and Dictionaries

RI 6161 00447L © 2014, Pearson Italia, Milano - Torino



L'ambiente di apprendimento

Abbatte i muri della classe! di Manuela Vico

Se uscisse oggi il film di Laurent Cantet, premiato a Cannes con la Palma d'oro nel 2008, non avrebbe probabilmente più il titolo *Entre les murs*, ma piuttosto *Hors des murs*. Il paesaggio scolastico prefigurato dai nuovi orientamenti pedagogici dell'Unione Europea, come da tutte le Circolari Ministeriali Nazionali, presenta una nuova tendenza: abbattere i muri della classe!
 "[...] L'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali." Così recita l'introduzione, *La scuola nel nuovo scenario*¹, delle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
 Per quanto riguarda gli spazi fisici della scuola, le Indicazioni precisano:

*"L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità"*².
 Uno spazio nuovo, diversamente organizzato, modifica automaticamente i rapporti fra le persone al suo interno e determina la creazione di nuove relazioni, incrinando talora un concetto di autorità basato concretamente sulla presenza di una cattedra, punto focale della classe, verso la quale convergono tutti i banchi. Con una semplice risistemazione delle posizioni, introducendo anche una LIM attorno alla quale creare delle postazioni di lavoro per gli studenti, si trasforma radicalmente il rapporto esistente fra docente e allievi.

L'insegnante non parla più *ex cathedra*, ma diventa un facilitatore, una guida e un supporto, un coordinatore, cambiando definitivamente il proprio ruolo all'interno del gruppo classe. Il docente non può acquisire questo nuovo profilo soltanto introducendo un grande schermo nella classe, si tratta di un ruolo che presuppone una professionalità specifica nella disciplina di insegnamento, e anche qui le Indicazioni parlano chiaro: *"fare scuola [...] significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso"*³.
 Inoltre l'insegnante deve essere in grado di utilizzare le nuove tecnologie, anche se solo in modalità base, in quanto, in questa nuova versione della classe, gli allievi potranno essere *"i suoi tecnici"*, manipolando con maggiore maestria i nuovi strumenti tecnologici. Nell'attuale complessità



1 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* emesse dal Ministero della

Pubblica Istruzione, entrate in vigore per l'anno scolastico 2013-2014, p. 4.

2 *Ibidem*, p. 26, *L'ambiente di apprendimento*.

3 *Ibidem*, pp. 4-5, *La scuola nel nuovo scenario*.

sociale, all'insegnante viene piuttosto richiesto di acuire le proprie doti di sensibilità per percepire eventuali conflitti latenti, disagi nascosti, rivalità, paure, e di essere pronto alla soluzione *"degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione"*⁴. Infine, non da ultimo, all'insegnante è oggi richiesto sempre più di essere un animatore dotato del senso dell'ironia, capace di sdrammatizzare situazioni talora complesse, coordinare il lavoro di équipe, incoraggiare, stimolare alla serenità con equilibrio. Una professione non facile! La nuova organizzazione della classe, dunque, non solo crea un nuovo ordine di rapporti più "democratici" fra gli studenti stessi, essendo abolite la prima e l'ultima fila, e fra insegnante e studenti, ma introduce il mondo stesso nella classe attraverso la LIM e Internet. L'attualità entra prepotentemente fra i muri della classe, e con essa anche la lingua comunitaria "viva" insieme alla cultura e alla società del Paese studiato. Non solo, l'abbinamento LIM e Internet consente alla classe di entrare nei laboratori di ricerca: un semplice clic e siamo connessi con i più esclusivi centri scientifici mondiali, come la

Nasa, visualizzando le immagini più straordinarie dell'universo, della cellula, di un reattore nucleare. Il plusvalore, rispetto alle stesse immagini viste alla televisione a casa, consiste nella capacità da parte dell'insegnante di inserire i nuovi media in un percorso logico di apprendimento e di responsabilità condiviso dallo stesso studente, che in tal modo diventa il protagonista della sua stessa formazione, in quello che le stesse Indicazioni Nazionali definiscono *"un progetto educativo condiviso"*⁵. Date queste premesse di allargamento globale delle conoscenze, emerge una nuova didattica che propone un approccio non più basato unicamente sui contenuti (*"Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate"*⁶), ma piuttosto sulle modalità di apprendimento e di utilizzo delle nuove molteplici conoscenze per fornire *"le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso*

*imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti"*⁷. In definitiva diventano prioritarie le competenze, *"il saper fare"* e *"il saper imparare"*, *"perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita"*⁸. Non dimentichiamo che già a metà del '500 Montaigne nei suoi *Essais* parlava di uno studente che avesse *"plutôt la tête bien faite que bien pleine"*. Quali strategie utilizzare a questo scopo? Nuovi obiettivi richiedono nuove vie per il loro conseguimento. Premesso che lo studente deve diventare un elemento attivo in grado di interagire con il gruppo classe (*"Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti"*⁹) ed essere inoltre propositivo in una dinamica di stampo democratico, varie sono le modalità a disposizione del docente oltre alla semplice possibilità di effettuare uscite didattiche, fare sopralluoghi, organizzare incontri con esperti, partecipare a spettacoli, assistere a esperimenti, in modo da stabilire un contatto diretto e partecipativo con



■ A still from *Dead Poet Society*, directed by Peter Weir.

4 *Ibidem*, p. 5, *Centralità della persona*.
5 *Ibidem*, p. 5, *Centralità della persona*.

6 *Ibidem*, p. 5, *La scuola nel nuovo scenario*.
7 *Ibidem*, p. 5, *Centralità della persona*.

8 *Ibidem*, p. 5, *La scuola nel nuovo scenario*.
9 *Ibidem*, p. 5, *Centralità della persona*.

L'ambiente di apprendimento

l'ambiente esterno. Si può partire da una semplice divisione della classe in gruppi di lavoro, strutturati in modo che si possa attuare al loro interno una fattiva collaborazione e un aiuto reciproco, all'applicazione di un sistema "tandem" dove sia indispensabile la cooperazione fra due allievi di scuole e paesi diversi, uno dei quali preferibilmente francese o inglese o tedesco o spagnolo, a seconda della lingua comunitaria che si intende approfondire, al fine di "costringere" i due allievi alla comunicazione fra di loro.

Si può altresì fare ricorso a un sistema "tutoring" dove si sviluppi un senso di maggior responsabilità personale da parte di uno studente, invitandolo a seguire i progressi di un compagno in difficoltà o applicare altre strategie opportune a stimolare una partecipazione attiva da parte degli studenti.

In tutti i casi, qualunque siano le modalità applicate per suscitare un maggior coinvolgimento da parte dei singoli studenti, rimane invariata l'applicazione della "perspective actionnelle" o "pédagogie des tâches", dove la classe e ogni singolo allievo si mettono in gioco con azioni pratiche e reali in previsione del raggiungimento di un obiettivo finale tangibile e verificabile, che può andare dalla semplice organizzazione di un viaggio, stage o visita, a realizzazioni più complesse che richiedano l'applicazione di competenze incrociate, quali la realizzazione in équipe di documenti digitali nell'ambito di progetti europei o concorsi nazionali o internazionali.

Fuori dai muri della scuola: CLIL, intercultura, competenze professionali e molto altro ancora!

Ogni insegnante di qualsiasi scuola è in grado di trovare gli stimoli più idonei in ambito linguistico, in connessione con il settore di specializzazione specifico della classe, per interessare i propri studenti, organizzando iniziative al di fuori dei muri della scuola.

Voglio qui presentare un'esperienza che può forse incoraggiare molti colleghi alla ricerca dei contatti giusti. Una Scuola Superiore di Agraria in Piemonte (nel cuneese, per la precisione), anni fa organizzava tutti gli anni una gita in Francia, a Parigi. Proprio sul percorso, l'insegnante di francese individuava ogni anno un laboratorio specifico per lanciare un confronto tra le tecniche francesi di allevamento o di coltura e quelle studiate in classe con gli insegnanti di chimica, zoologia, scienze. Un anno, si è data la preferenza al Centro di Riproduzione tori a Lione, gestito dall'INRA (*Institut National Recherche Agronomique*). L'INRA è un polo di eccellenza per quanto riguarda tutte le più avanzate tecnologie applicate al mondo dell'agricoltura, che in Francia costituisce una parte non trascurabile dell'economia del Paese. Dalla visita scaturì un importante dibattito, in presenza degli insegnanti delle discipline scientifiche, sulle diverse modalità di applicazione delle tecniche più innovative alla riproduzione bovina.

L'anno seguente, si scelse come destinazione il centro dell'INRA di Digione, specializzato nelle tecniche di clonazione degli alberi da frutta, con l'analisi degli effetti negativi che questa tecnica comportava, per esempio la perdita della "memoria" da parte degli alberi clonati delle strategie di difesa contro l'attacco

dei parassiti. Da ciò la ricerca sul DNA degli alberi specifici, per stimolare la reazione agli attacchi di parassiti specifici.

Infine, un terzo anno si scelse il Centro INRA di Versailles, specializzato nell'ingegneria genetica applicata alle colture, dal mais al grano e a tutte le colture di grande produzione. Per il grano, per esempio, dopo essere riusciti a sviluppare la spiga fino a considerevoli dimensioni, la ricerca ha dovuto trovare il modo di inserire nel DNA della varietà studiata un gene che ne rafforzasse il fusto, in modo da sorreggere la spiga.

Da ciò si vede come l'interesse per il campo specifico di apprendimento è passato attraverso la lingua, rafforzando le competenze degli studenti, senza per questo creare traumi o angosce, anzi, al contrario, mettendoli di fronte a una realtà più varia, che ha arricchito il loro bagaglio di conoscenze e di contatti, utili probabilmente anche per la loro futura professione.

Manuela Vico ha insegnato in diverse Scuole Secondarie di Secondo Grado (Liceo Linguistico, Liceo Classico, Liceo Scientifico, Istituto Agrario, Istituto Tecnico Commerciale), nonché agli adulti, tenendo corsi di Francese alla Scuola di Amministrazione Aziendale di Torino, per la quale ha curato gli stage universitari in Francia, e alla Facoltà di Economia e Commercio di Cuneo. È tra i membri fondatori dell'*Alliance française* di Cuneo,

di cui è presidente, e fa parte del Comitato scientifico della Federazione delle *Alliance française* in Italia. È formatrice e collabora con Pearson Italia. È co-autrice di testi scolastici, fra i quali *Quelle chance*, edito da LANG Edizioni, e di *In trappola*, una narrativa italiana per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri edita da Pearson. È iscritta all'albo dei giornalisti-pubblicisti. È possibile contattare Manuela Vico all'indirizzo email info@alliancecuneo.eu



A springboard to successful learning!

Tapping into what students already know can be a way of creating authentic continuity and improvement by Cecilia Perillo

As we mentioned in our last issue, the Finnish education system is one of the best performing in the world. High quality standards to every learner regardless of what their background is and where they come from are guaranteed. What can we learn from this experience and how can we elevate and improve education in our own country? After all, policy contexts may change, but **the need to improve education is a world-wide concern.**

The Italian "Indicazioni Nazionali" have been defined and are intended to improve the quality of education in Italy. These National Guidelines can be adapted according to local needs by each school. "*Since the year 2000, education in Italy has greater autonomy*" (law 59/1997, art. 21). Society expects students to be prepared to solve problems, think creatively, work collaboratively, acquire and use new information in different situations, reflect on one's work and ultimately use all the skills and abilities that will enable them to function with competence in the "real world" as productive and responsible citizens. These are what we call the **21st century skills** (for further information regarding these skills you can watch Pearson's teacher training online webinars (www.pearson.it/video-webinar-elt).

In Italy we have a problem with **curricular continuity** and modern languages are a perfect example of how continuity is not always assured from primary to upper secondary school. I strongly believe that the idea of continuity becomes unnecessary if the language learned at the primary level is not available at the secondary level. We all know that students who have spent more than five years learning a language that is not available at secondary level feel demotivated. This aspect creates a slowing down in the teaching and learning process and most importantly, students feel a lack of achievement and progress

at the beginning of each "new" cycle. Furthermore, the transition from primary to secondary school is an important life event that affects different students in different ways. **Progression in terms of aims and content** is important for the development of competences and success in language learning at school. How many times do English language students have to repeat (not necessarily learn) over and over again "What's your name?", "How old are you?", "What's your favourite colour?". Bearing in mind the ministerial requirement for students to reach A1 at the end of primary school, A2 at the completion of lower secondary school (SSPG), B1 at the end of "biennio" and B2 as a final exit level, is there anything that needs to drastically change in what we are doing?



| A springboard to successful learning!

Does "coherent" mean "repetitive"?

A coherent vertical curriculum organises elements in progression from primary to lower secondary school. But my question is: does "coherent" mean "repetitive"?

Implementing continuity through a "curricolo verticale" certainly seems to be an important aspect to successful learning but it should be based on an idea of progression and enlargement of knowledge which must start from an assessed level and go further on.

What I mean is that you can't expect a student to repeat the same linguistic items over and over again justifying this choice with the term "spiral approach" according to which you build on the same items taught previously and you enlarge and enrich them, because most of the time this implies repeating these items all the time, thus demotivating the smartest students.

When my students go abroad and they are asked the famous question "How long have you been studying English?", the answer is for 8, 10, 11 years depending on when they started learning it. But it's impossible that after 8, 10, 11 years their English is still so poor. How come? Where is the problem? Is it because they are not so keen on studying languages or is it perhaps due to the fact that they have not "realistically" been studying English for so many years, but **they have just repeated the same things without any progression** or any improvement or increase in the amount of language, or in the level of difficulty?

This is the reason why I have always refused to adopt an elementary level textbook in my school (I teach in a secondary school, Liceo Scientifico). Why "elementary"? This word is related to the elementary school. Have they thrown away the three years of "Scuola media"? And why should I repeat the difference between simple present and present continuous again, boring the brilliant students? Probably because there are, unfortunately, students who in the first year of the upper secondary school don't know the difference between the simple present and present continuous yet. What should I do then, as a responsible teacher? Leave them behind and go on with the smart ones? Of course not, but I give these weaker students 1 or max 2 months time to catch up with what the others already know so I give them extra exercises but then if they keep being weak, I go on with the good students and it's their problem to reach the others' level... to keep up with the rest of the class they have to work hard! I also have my responsibilities with the best students to make them improve and reach B2 level at the end of the 5 years.

So probably we should be more demanding and refuse to transform



a "Liceo" into a "Scuola media" and a "Scuola media" into a Primary school and so on going backward, instead of forward. **We must aim at making our students improve their knowledge**, they have the duty and the right of being competitive with the other European students and they must have the possibility to grow and learn more and more and improve the linguistic and communicative aspects of the language and make their curriculum really vertical.

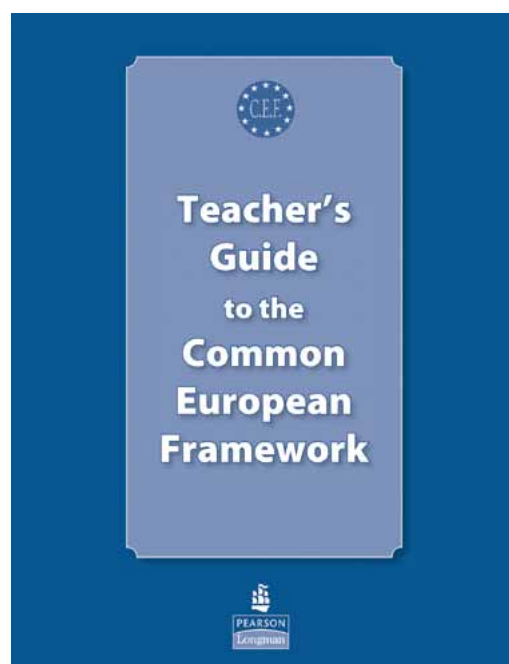
Some textbooks suggest an approach which pushes the students to learn more quickly, for example I was surprised to see a textbook presenting the present perfect only after module 1. Present perfect is one of the hardest tenses to be used in English, I was told that by a native speaker, yet my students have started learning it in the most natural way and they have assimilated it; mine is just an ordinary class!

The same textbook provides students from the very beginning with listening activities showing a DVD spoken at normal speed, not at all easy to understand. The students immediately realize the difficulty in the natural speed of speech, but understand more and more, little by little.

So maybe we should push them to learn more and present them materials which get more and more complex if we want a real vertical curriculum which makes them grow and improve; then we can say that **they have been studying English realistically for 8 or 10 or 11 years**, otherwise it is better to say that they have been studying English only for 3 or 4 years if these years have been repetitive. This would only lead to a lack of motivation and lack of self esteem when they have to face an international context in which they do not feel at ease with when communicating.

(Patrizia Ripa, SSSG Bari)

As language teachers we are extremely lucky to have a Language Framework for level achievement (you can see the Pearson Longman CEF companion website www.longman.com/ae/cef/cefguide.pdf) which is a great support when defining and planning goals ("traguardi") from level to level in a vertical structure. Since its publication the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* has had an international impact on the teaching and learning of languages. It is a meaningful and useful point of reference that is understood globally. It is used as a guide to help learners move toward different levels and specific goals or "traguardi" as they are called in the "Indicazioni Nazionali". It is a framework of reference and it is up to the teacher to organise and reflect on language development and progression. It is like mapping a learner's journey in language learning because it shows you how to get from point A to point B. Our students must start their journey at level A1 (even before) and finish at level B2 within our school system.



Transitioning from one level of school to another can be a tough job and a lot of students tend to lose ground in the process so implementing continuity through a "curricolo verticale" thereby ensuring that secondary school teachers build on the previous curriculum seems to be the key to successful learning. A coherent vertical curriculum organises elements in **progression from primary to lower secondary school**.

English is the most widely taught language in all European countries in both primary and secondary education. Most European learners study English as a foreign language at school and in Italy between the ages of 5 and 18 (Euridyce 2005). This unfortunately does not guarantee success in language learning.

A **balanced curriculum** must address all the aspects of a child's development, from kindergarten through to upper secondary school. A developmentally appropriate environment helps the learner to "make sense" of the many complex and infinite features which are part of the internal world at school and the external world outside school. A process which is accessible to the learner as he/she is growing up and tries to understand each new experience with the use of critical thinking and problem solving strategies. As the "Indicazioni Nazionali" suggest: *"a community of teachers is needed to plan and design an appropriate curriculum for a community of learners"*. This means **meeting the needs of all learners and providing opportunities** (long and short term objectives) to develop and show their strengths, abilities, talents while strengthening weaker areas, and assessment should be seen as an integral part of the teaching and learning process (see *Pearson LANGUAGES Mag Issue 10, Balanced Assessment Building*).

We are quite aware that all classes contain a mix of students of different ability levels and educational needs and for this reason background knowledge of each "individual" can play a fundamental role in creating and designing a balanced vertical curriculum in the Primo Ciclo: a **springboard to successful, life-long learning**. This involves "learning" undertaken throughout life, in and out of school, with the aim to improve knowledge, skills and develop competences. It starts from the "campi di esperienza" at nursery school through to the introduction of subjects at primary school

and the development of these at lower secondary and upper secondary level; **curriculum continuity needs to be tailor made and appropriately and progressively organised** by the teachers.

According to research, when students know or have some idea regarding a topic/situation, learning new information to extend and develop that knowledge (not the repetition of the same information over and over again) proves to be easier. Conversely, when students are not familiar with the topic/situation, or do not have background information, learning can become more frustrating.

The ability, therefore, for teachers to **tap into** what learners already know becomes crucial; linking, when possible, to students' personal life experience can also help them find meaning in content learning and can offer immediate clarity and promote retention. Learning in real, authentic situations brings to mind **life-wide learning** which students experience when they use and transfer knowledge and skills in different daily problem solving activities and situations. The whole-person (holistic approach) in mind, body and spirit is involved in an **always learning** perspective and therefore develops the life-long learning capabilities that are needed to communicate effectively in a fast moving, challenging society. We all desire that our students not only remember what we teach them, but can function with that language/knowledge in a real life context! *"Prepare the soil before sowing the seeds of knowledge"* says Jim Cummins. Concept maps, graphic organisers and brainstorming are stimulating quick ways to activate prior knowledge.



Alla ricerca della felicità... ops... continuità!

Parlare di continuità in questo periodo è un po' come cercare un ago nel pagliaio. Tutti i docenti di ogni ordine e grado sono impegnati nel discuterne, per cercarla, ma a mio avviso sarebbe necessario "costruirla" operativamente. Alla luce di quanto le nuove Indicazioni ci offrono, la continuità nel nostro panorama scolastico non è più una chimera, ma "deve" essere attuata concretamente. Nella mia esperienza attuale si sta cercando davvero di creare percorsi e itinerari di continuità, non solo quando si avvicina il mese di gennaio (tempo di iscrizioni), ma lavorando insieme per la costruzione di un curricolo verticale, analizzando le nuove Indicazioni, definendo modelli comuni programmatici, stabilendo incontri periodici e svolgendo attività didattiche programmate.

È un lavoro che abbiamo iniziato con il desiderio di integrarci e confrontarci per trovare davvero, non solo a parole, la linea di passaggio tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Primaria, tra Scuola Primaria e Scuola Secondaria. Base comune è stata lo studio delle otto competenze chiave che abbiamo declinato per ogni ordine e grado di scuola, e che è diventato il nostro trampolino di lancio per lo sviluppo del curricolo verticale. Come ci insegna Baldacci, un curricolo per competenze è qualcosa che si sviluppa, che ha un processo di incremento, che richiede un certo periodo di tempo. Per questo i traguardi delle nuove Indicazioni sono proposti come terminali, cioè come dire che il raggiungimento di un dato livello di competenza richiede un intero grado scolastico. Alla scuola, in generale (e a noi docenti, in particolare), quindi, l'impegnativo compito di tradurre l'acquisizione delle competenze in realtà educativa.

(Anna Pinto, Istituto Comprensivo Galilei Massari, Montello, Bari)

Some "indications" when planning

1. Understand the difference between "programma" and "curricolo". The curricolo is dynamic and takes on board both school and life experience, the focus is therefore not only on what happens within school walls, but more importantly to provide students with the tools to understand a world which is forever moving around them. This is how the "didattica laboratoriale", the discovery approach can be implemented. Kids might listen to a nice conversation when they are with friends or family, at the shopping centre or cinema, and talk about it at school. This experience can be used at different levels for class discussions and exchange of experience. It's the teacher's job to transform it into a learning experience in an appropriate learning environment. The teaching and learning process must be open to constant changes: i "cantieri aperti" as they are called in the Indicazioni.
2. From the "Indicazioni" to the curriculum which should be coherent in terms of continuity and progression. **No repetition or redundancy effect** from Infant school to Scuola Superiore di Primo Grado and Scuola Superiore di Secondo Grado. What we learn about our students' prior knowledge can provide benefits to the teaching and learning experience also in the light of the many Istituti Comprensivi which are expected to plan a vertical, coherent and progressive curriculum in line with the "Indicazioni Nazionali".
3. "Traguardi per lo sviluppo delle competenze" (competence objectives) to be reached within each domain. For example for languages we have the prescribed levels of achievement given to us by the CEF. That is our "traguardo".
4. **Learning objectives** which need to be clear in the mind of the student and not only the teacher.
5. The choice of **appropriate methodology** and ongoing teacher training.
6. Observation, self-assessment, evaluation, assessment. Students need to learn how to assess themselves and understand where they are and where they are going. It's all part of learning to learn in a **life-long perspective**. Constant observation, description of students' needs, profiles and styles of learning.
7. **Certification of competences.**
8. Professional community/team of teachers involved in the **development of the curriculum**. For the first time, the Italian school system expects teachers to plan and work in team.
9. The **eight Key Competences** (must be developed in the curriculum) are all considered equally important, because each of them can contribute to a successful life in a knowledge society. Competence in the fundamental basic skills of language, literacy, numeracy and in information and communication technologies (ICT) is an essential foundation for learning, and learning to learn supports all learning activities. Learning to learn is all about self-management, being creative, responsible and collaborative, taking initiative, and gives learners/citizens motivation, and responsibility to control their own lives beyond the specific moment in which they find themselves in. These are the reasons why I would carefully include this competence from the very first days of a child's contact with school.

(Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2007 e revisione del 2012)

Practical suggestions

1. **Regular exposure actually rewards:** choose a good coursebook with good quality audio materials and plan a syllabus which aims at the basics (be, have got, Present Simple). Primary school years are crucial to get to know "how English sounds".
2. **Take on board some secondary school procedures from the fourth year of primary school:** in a favourable school context to English learning, 9-year-old kids can "handle" regular listening activities with related exercises at school, regular homework assignment even for summer holidays, role taking, easy graded readings and periodic tests. It's just regular work both at school and at home that makes the difference and definitely allows to store structures and words in long term memory. Young learners' mind are amazingly stretchy and receptive.
3. **Priority to vocabulary:** the extremes used to sing "More than words", but I'd further paraphrase "Words more than grammar". Krashen wrote that learners "carry around dictionaries not grammar books" and that's cogent and easily proved: whenever we happen to travel to countries whose language is unknown, we bring along pocket dictionaries, not grammar books, and the most recurring questions is "Teacher, what's the English for...?". Words actually make our communication possible and effective. There's no use filling in their minds with grammar contents they won't be able to grasp due to a still developing formal operational thought. Grammar implies abstracting and at primary school it should be limited to few structures which recurrence in different communicative situations have previously conveyed. Basics (namely be, have got, Present Simple) should spiral dealing with new communicative situations and enlarge vocabulary of everyday use. If I only think of "be", there are myriads of word sets to be linked: feelings, personality adjectives, physical adjectives, colours, nationalities, jobs.

(Ilaria Sparacimino SSPG – Istituto Margherita, Bari)

Vocabulary IN PICTURES

Weather

1 Leggi i fumetti di Mark e Will. Poi sottolinea gli aggettivi che descrivono condizioni atmosferiche.

What's the weather like? It's hot and sunny in Spain. It's cold and windy here.

2 Scrivi le frasi date ai simboli corretti. Poi ascolta e ripeti.

AGGETTIVI	
It's cloudy	It's hot
It's cold	It's sunny
It's foggy	It's windy

VERBI	
It's raining	It's snowing

3 Osserva la mappa e leggi le frasi a-h. Poi scrivi che tempo fa nelle città 1-8 raffigurate.

1 It's snowing

a In Edinburgh it's cloudy.
b In Glasgow it's snowing.
c In Manchester it's very cold.
d In Belfast it's foggy.
e In York it's windy.
f In Cardiff it's raining.
g In London it's sunny.
h In Brighton it's hot.

WHAT'S DIFFERENT?
Nelle espressioni che indicano il tempo atmosferico non dimenticare il l'infinito della frase:
It's windy. C'è vento.
NON is windy.
It's raining. Piove.
NON is raining.



Food for thought

- Encourage communication and cooperation between teachers at primary and secondary levels
- Teachers of both levels can observe each other's lessons
- Teachers exchange ideas, experiences and possible difficulties
- Understand that English Language Teaching Methodology changes according to levels
- Textbooks can support the methodological approach chosen by the group of teachers
- Use of bridging materials to facilitate the transition from primary to secondary
- Know exactly what competencies to build on
- Open days which include school tours
- Younger learners need to understand what is expected of them in secondary school and be prepared for the style of work and the level.

Everyone's Teachers

Lia and I studied in Private catholic schools in Australia, in two different states Victoria and NSW. In primary school we always had different teachers doing different things; subjects and activities. Our class teacher changed every year and this did not create any adaption problems. Our Geography teacher was also our Science teacher and our English teacher also taught History. Maths was taught by one of the other class teachers from the same grade/year. One entire afternoon was dedicated to an external sports activity which varied from year to year; sometimes it was swimming at the local pool, ice-hockey at the local ice-skating ring, bowling, basketball or whatever the school offered. Religion and Music were taught by the nuns. We also had an elective subject and we could choose to study either Art or Home Science. In our art, home science classes the teachers shared some activities. I remember making a volcano not with my Science teacher but with another science teacher or learning to do embroidery with a home science teacher that taught in another section. The teachers were never our teachers but everyone's teachers. We also had an ESOL teacher for students that spoke another language (English for Speakers of Other Languages) other than English at home. These students were organized in modules and moved to another class and did ESOL activities with the specialist teacher; I remember attending these classes in 1st and 2nd grade there where we played with the language more than anything else. I also remember doing graded activities for Maths and English from

Coloured Cards where each colour corresponded to a grade that changed from year to year. This makes me think that there had to be continuity at least in these subjects.

I have been teaching English in Italy as an expert teacher for thirteen years in primary, SSPG/SSSG and still have not been in a school that has implemented continuity in the curriculum. Teachers have always complained about the total absence of continuity but at the same time they have always chosen to ignore previous knowledge. This happens because students come from different schools and have had different language input and have reached different levels. How are students expected to reach B2 at the end of upper secondary school? The reality today is that very few students reach a B2 level at the end of the 5th year of the upper secondary school. I hope that with the introduction of "Istituti Comprensivi" where the teachers work together on and with the syllabus/programme this may change. We can "potenziare" levels with PON projects that push the levels up, but where this isn't possible there are some books that follow a "fast route" syllabus. The biggest problem that I encounter in PON projects is that the levels to be reached according to the "riforma" do not correspond to reality. In those famous 50 hours we need to push the levels up or make them as homogenous as possible. It helps if the students come from the same class and the curricular teacher works towards the same objectives.

I know that continuity is possible but teachers need to work together, we need a lot of team work not individual competitive work.

(Adriana Lops, External English Language Mother Tongue Expert)

Cecilia Perillo was born in Melbourne, Australia, and has been involved in ELT in Italian private and state schools for many years. She has a vast experience in teacher training and has recently been involved in training Primary School teachers for English language teaching. Cecilia is Pearson Italia's Field Editor and would be delighted to receive your ideas regarding methodology and didactics in the English language classroom. Please contact Cecilia at: formazione.elt@pearson.it

REFERENCES

- MIUR, Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. www.coe.int/t/dg4/linguistic
- <http://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/holistic-approach>
- http://www.poliglotti4.eu/docs/Research/An_Early_Start_Young_Learners_and_Modern_Languages_in_Europe_and_Beyond.pdf
- Cummins, J. Supporting ESL students in learning the language of science, Pearson Scott Foresman (Research into practice: Science series)
- Cunningham, D. (2004) Twenty Years of Transition with not Much Continuity, *Babel*, 38:3, pp. 16-23, 38
- Re, F. La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle. Pearson Italia Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente

BES: nuovi bisogni, nuove sfide

Un breve viaggio all'interno dei Bisogni Educativi Speciali, alla luce delle normative e nella pratica didattica quotidiana by Carmelina Maurizio



BES: chi sono gli studenti con Bisogni Educativi Speciali? A chi sono destinate le azioni educative previste recentemente dalla legislazione scolastica? La scuola italiana del XXI secolo si trova di fronte a una delle sfide più significative degli ultimi decenni. È pronta la scuola italiana per rispondere in modo efficace? Vediamo più da vicino chi sono i destinatari delle azioni educative proposte recentemente dalle Indicazioni del Ministero dell'Istruzione e quali sono le reali prospettive didattiche ed educative alle quali puntare, nell'ottica di una didattica inclusiva e per tutti.

Leggi, Circolari, Linee Guida

Il secondo decennio del XXI secolo ha visto dapprima, nell'ottobre del 2010, la tanto attesa Legge 170 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento; nel luglio del 2011 sono state emanate le Linee Guida attuative della Legge 170 e alla fine del 2012 è stata firmata la Direttiva Ministeriale che faceva riferimento agli *"strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali"* e all'*"organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"*,

che precisa la strategia inclusiva della scuola italiana, includendo nell'area dei Bisogni Educativi Speciali (BES) lo svantaggio sociale e culturale, i disturbi specifici di apprendimento, i disturbi evolutivi specifici, le difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua

italiana. Il 6 marzo del 2013 è stata emanata la Circolare Ministeriale n. 8, che definisce ulteriormente le caratteristiche degli studenti con Bisogni Educativi Speciali e indica sia gli strumenti sia le modalità di intervento didattico-educativo.

Chi sono gli alunni con BES

Dario Ianes definisce così gli alunni con BES: *"Un alunno con apprendimento, sviluppo e comportamento in uno o più dei vari ambiti e competenze, rallentato o problematico, e questa problematicità è riconosciuta per i danni che causa al soggetto stesso, non soltanto tramite il confronto con la normalità. Questi rallentamenti o problematicità possono essere globali e pervasivi [...], specifici [...], settoriali [...], e, naturalmente, più o meno gravi, permanenti o transitori. I fattori causali possono essere a livello organico, psicologico, familiare, sociale, culturale, ecc."*

Il sistema ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) dell'OMS stabilisce sette ambiti della salute, all'interno dei quali si creano delle interrelazioni e si può verificare un funzionamento problematico in termini di danno, ostacolo o stigma sociale. I fattori di determinazione del Bisogno Educativo Speciale si basano su alcuni concetti chiave:

- il bisogno si identifica prima dei 18 anni;
- il bisogno riguarda il soggetto apprendente dal punto di vista globale;
- il bisogno prevede un continuum tra BES e BEN.

Questi i principali settori nei quali si individua la situazione educativa speciale:

- Bisogni Educativi Speciali derivanti da condizioni fisiche: ospedalizzazioni, lesioni, danni genetici, malattie croniche;
- Bisogni Educativi Speciali derivanti da condizioni ambientali: famiglia problematica, deprivata/deprivante, difficoltà nell'accesso ai servizi, pregiudizi e ostilità culturali;
- Bisogni Educativi Speciali derivanti da fattori contestuali personali: scarsa autostima, scarsa motivazione, stili attributivi distorti, problemi emozionali e comportamentali;
- Bisogni Educativi Speciali derivanti da menomazioni: mancanza di arti, menomazioni strutturali;
- Bisogni Educativi Speciali derivanti da deficit nelle funzioni corporee: difficoltà cognitive, sensoriali, motorie;
- Bisogni Educativi Speciali derivanti da difficoltà nelle attività personali: scarsa capacità di pianificazione, relazione, autonomia personale, applicazione delle conoscenze;
- Bisogni Educativi Speciali derivanti da difficoltà nella partecipazione sociale: scarsa integrazione nelle attività sociali e in quelle extrascolastiche.

Gli alunni con BES sono allora, secondo queste indicazioni, bambini e ragazzi che, spesso in modo transitorio, vivono una speciale normalità, fatta di situazioni estremamente variegata, che variano nel tempo e che in quanto tali vanno considerate: una risorsa e non un ostacolo.

Gli attori e le azioni

Le indicazioni per la costituzione del GLI (*Gruppo di Lavoro per l'Inclusione*) suggeriscono il coinvolgimento di quanti nelle scuole già operano nelle aree critiche dell'apprendimento e della didattica: funzioni strumentali, i docenti già parte dei Gruppi di Lavoro e di Studio d'Istituto (GLHI), secondo quanto previsto dall'art. 15 comma 2 della L. 104/92. Al Collegio dei Docenti si chiede di discutere e deliberare sul Piano Annuale di Inclusione. Gli Uffici Scolastici Regionali hanno infine il compito, una volta ricevuto il PAI, di considerare l'assegnazione delle risorse di competenza, considerando anche gli Accordi di Programma in vigore o altre specifiche intese sull'integrazione scolastica sottoscritte con gli Enti Locali, per poter assegnare alle singole scuole le risorse secondo quanto stabilito dall'art. 19 comma 11 della Legge n. 111/2011.

A ciascuna scuola è chiesto di creare il GLI, che ha precise funzioni, tra cui

la rilevazione dei BES presenti nella scuola, la raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi, il monitoraggio e la valutazione del livello di inclusività della scuola e infine l'elaborazione del PAI, riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico.

I Consigli di Classe dovranno attivare un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con Bisogni Educativi Speciali, attraverso il PDP (*Piano Didattico Personalizzato*), firmato dal Dirigente scolastico, dai docenti e dalla famiglia.

Le azioni didattiche per l'inclusione prevedono una ridefinizione di tutta l'organizzazione scolastica, cominciando dai tempi della scuola, dall'offerta formativa curricolare ed extrascolastica, ripensando anche agli spazi della vita scolastica, per esempio l'accessibilità, le strutture e le attrezzature, la strumentazione e la tecnologia a disposizione.

La didattica e gli spazi dell'apprendimento andrebbero

riconsiderati, privilegiando metodi che prevedano la cooperazione e la solidarietà, verso una didattica che punti su stili di apprendimento per competenze, che abbiano a che fare con problemi reali e che potenzino le *life skills*. Lo stesso personale scolastico dovrebbe poter essere formato in questo senso, per esempio con l'accesso a banche dati o a buone pratiche da condividere. Va anche promossa la collaborazione con le realtà extrascolastiche: la famiglie, le associazioni, la comunità.

GLOSSARIO

BES: Bisogni Educativi Speciali

BEN: Bisogni Educativi Normali

GLI: Gruppo di Lavoro per l'Inclusione

ICF: *International Classification of Functioning, Disability and Health*

PAI: Piano Annuale per l'Inclusione

PDP: Piano Didattico Personalizzato

SITOGRAFIA

<http://www.istruzioneer.it/bes/>

<http://www2.istruzioneer.it/2013/08/21/bisogni-educativi-speciali-approfondimenti-sulla-redazione-del-piano-annuale-per-linclusivita/>

<http://www.orizzontescuola.it/news/bes>

<http://www.orizzontescuola.it/news/bisogni-educativi-speciali-norme-azioni-intraprendere-esepi-programmazione-e-commenti>

<http://www.vita.it/societa/scuola/la-scuola-entra-nell-era-dei-bes.html>

<http://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/29192-bisogni-educativi-speciali-bes-una-storia-infinita-in-arrivo-una-nuova-circolare>

<http://lineadidattica.altervista.org/files/5177534f-bd98-d259.pdf>

<http://www.omnicomprensivoscigliano.it/starnet/media/BES/ianes.pdf>

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/icare/bisogni_educativi_speciali.shtml

<http://www.dipendentistatali.org/bisogni-educativi-speciali/>

http://reader.ilmiolibro.kataweb.it/v/883646/Gli_studenti_con_bisogni_educativi_speciali#/

http://www.korastudio.it/volumi_1/content/disabili/disabili_010.html

<http://www.scuolarodari.net/admin/eventi/8/842549.pdf>

http://www.darioianes.it/slide/BES_1.pdf

<http://integrazioneinclusione.wordpress.com/2013/05/30/bisogni-educativi-speciali-e-didattica-inclusiva-alcune-opportunita-da-cogliere/>

http://www.laboratoriodidattico.it/wp/wp-content/uploads/2013/05/BES_lanes.pdf

<http://www.tesionline.it/default/tesi.asp?id=33354>

<http://www.orizzontescuola.it/news/didattica-bes-risorse-video-corso-formazione-prof-medeghini-inoltre-qual-ruolo-eventuale-docen>

<http://lavagna.wordpress.com/2010/03/18/lim-e-inclusione-uno-strumento-di-lavoro/>

Carmelina Maurizio è docente di lingua inglese nella Scuola Secondaria di Secondo Grado a Torino, formatrice linguistica e metodologica nei Piani Nazionali del MIUR, specializzata in Didattica per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, in Didattica dell'Italiano L2 e in Didattica e Tecnologie. Tutor coordinatore nell'Area Linguistica nel percorso del Tirocinio Formativo Attivo presso l'Università degli Studi di Torino. Docente a contratto di Lingua Inglese e Didattica dell'Italiano L2 in diverse università.

È possibile contattare Carmelina Maurizio all'indirizzo email cmaurizio@itisavogadro.it

Business English for the real world

How can we help students to learn authentic Business English for a global workplace? by Sarah Gudgeon

When I started out in the world of EFL and more specifically, teaching business English, the image of the diplomatic, suit-wearing British executive dictating notes to his secretary still held firm and we taught international students how to engage in corporate relations in accordance with this model.

I spent many hours drilling my students on the perils of being too direct and gave them all an endless supply of phrases that they could variously use to interrupt, make suggestions and offer opinions "politely". I raised awareness of those ever so tricky phrases such as "Yes, I can see your point" or "Yes, you may be right" or even "Yes, I do agree with you..." which always lead students to believe they have the upper hand in negotiations but which are inevitably always followed by "but" and a resounding "No".

I was satisfied that my students were pros when it came to business etiquette and would behave

impeccably in meetings and negotiations; in fact they were probably so terrified of coming across as rude that they never dared say "No" and were probably more British than the British themselves. Which brings us onto a valid point; what is typical British boardroom behaviour and is it really so different from what goes on in companies across Europe and indeed the world?

Traditionally, British people have always been known for their reticence and indirect way of communicating which can often clash with the more Mediterranean way of doing things, but experience and student feedback has made me think that maybe we're not that different after all. Good old globalisation and the increase in available technologies means that exposure has led to standardisation and an acceptable *ad hoc* way of doing business.

Executives, middle management and secretaries across the globe are constantly dealing with people

from different nationalities and backgrounds, setting up meetings, holding conference calls and essentially all working towards a common goal. That goal could be the resolution of a problem, the ironing out of clauses in a contract or indeed just the making of a profit. And that's what we must remember; business is just that. It's about making money. Taking part in a meeting is not like going to a tea party.

Now I'm not saying that the Brits have suddenly become a nation of brutes, but simply that they have swapped complex opaque English for a plainer no-nonsense version.

Instead of saying something like "*Would you mind if we perhaps postponed our decision until next week?*" with a cup of Earl Grey delicately balanced on one knee, they might just say "*Is it OK if we let you know next week?*"

"Time is money" as the old adage says and it would seem that people just don't have enough of either to bother with long-winded negotiations and with tip-toeing around the key issues. As for going all around the houses when it comes to expressing an opinion it is fair to say that you would probably have to be in tense negotiations to get a strong "I don't agree" with a fist slammed on the table, but you may now get a simple "I'm sorry, but I don't agree" which is at least more transparent than "You could be right but...".





Of course, there will always be cultural differences and *Communicating Across Cultures*, Bob Dignen certainly makes interesting reading but a lot can be achieved with a little common sense and mutual respect. Good business relations are very important and it's all about finding the right balance between getting your point across and establishing a good rapport with your counterpart.

As with any language, the correct intonation is vital. A long drawn out "I don't agree" has a much softer impact on the listener than a sharply delivered "I don't *agree*" with the stress on the main verb.

The primary business language in Europe is still English, but it has been "dumbed down" a little bit, not least by the English themselves and as such negotiations tend to move at a quicker pace. Foreign businessmen and women who are just trotting out polite phrases from a dated text book may find themselves ill equipped to deal with quick-fire business transactions. So where does this leave today young Italian students with aspirations for a high-flying career with a multi-national? Well, in a bit of a spot to be honest.

As we all know, students often know their grammar inside out and back to front but they can't use it.

They know all the so-called polite business phrases but struggle to fit them into fast-moving discussions. So, the real question is, how can we help these students to learn authentic Business English that will stand them in good stead in a global workplace? The answer is by getting them to use authentic materials in an authentic context.

Easier said than done, I know, but there is a whole wealth of material out there and so many opportunities that you can create for your students. The Internet is the obvious starting point and the BBC website for example offers a great interactive course of Business English (visit <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/talkingbusiness/>).

Get the students involved in some digital literacy projects too, direct them to the Chamber of Commerce website for different countries and see what information they can come up with (www.indianchamber.org is just one example). A class information exchange will mean that they will boost their cultural awareness and by learning about the dos and don'ts of doing business in different countries they will become better global citizens.

Check that your students actually know what happens in certain business

situations. Again, the Internet is a fantastic resource. Download a conference for example, get the students to pick out key phrases and re-enact it. The opportunities for extension activities are numerous; gap-fill of the key phrases for consolidation, writing your own dialogue, role-playing the same scenario but with a different outcome, freer role-play.

Finally, encourage your students to take a wider interest in the world of business; reading publications such as *The Economist* or the *Financial Times* will mean that they passively build up their business vocabulary and will be in a better position to talk about current affairs; a little bit of chit chat is always a good prelude to an even better business deal.

Sarah Gudgeon is a trained journalist, former Fundraising Manager and of course an English language teacher and business trainer. She has worked in the EFL field for more than thirteen years, first in London and then in Milan. As well as working with adults she has taught students from the Scuola Primaria right through to Liceo and is the co-author of a number of texts for Pearson Longman including *English Roundabout* and *On Holiday with Geronimo Stilton*. She is a regular contributor to *Pearson Primary Times*.

La Nuit d'Elie Wiesel et Se questo è un uomo de Primo Levi

*Deux écritures différentes pour une seule
expérience* redigé par Cecilia Cohen Hemsli Nizza

M'adressant à des enseignants, je pense qu'il est essentiel de se demander comment transmettre aux jeunes générations cette immense tragédie qui a marqué d'une manière indélébile l'histoire européenne du XX^e siècle, pour éviter le risque qu'au fil du temps on en perde la mémoire et par conséquent l'avertissement que l'on doit en tirer pour l'avenir.

À cette fin, la vaste littérature qui s'est formée dans le temps constitue un instrument précieux, dans la mesure où elle peut intégrer les connaissances historiques avec les émotions, les sensations, les sentiments qui en ressortent.

Mais, rompre le silence – un des leit-motiv de ces récits – est lui-même un trauma, car, comme l'affirme Elie Wiesel, désormais s'est consommée "la rupture entre l'homme et son langage, entre les mots et le sens qu'ils recèlent"¹.

En confrontant *La Nuit*² et *Se questo è un uomo*³, mondialement connues⁴ de deux auteurs également connus, j'entends mettre en relief d'un côté les analogies et les différences dans leur écriture, de l'autre le contexte historique, géographique, social, culturel, constituant le fond de leur terrible expérience de la déportation.

Définir avant tout le contexte

Cela nous permet non seulement de bien saisir le sens de leur témoignage, mais nous aide aussi à comprendre les modalités suivies par les nazis dans le projet et l'exécution de l'extermination des juifs dans l'Europe de l'Ouest et de l'Est. Primo Levi, né en 1919 à Turin, est le produit des générations qui, ayant participé avec ardeur au *Risorgimento*, ont définitivement acquis avec l'Unité d'Italie l'émancipation. Une fois sortis des ghettos et parfaitement intégrés dans la société, les juifs italiens en ont absorbé, ainsi que leurs confrères de l'Europe occidentale, la culture et les valeurs, au détriment de l'identité juive traditionnelle, avec laquelle ils ont maintenu un rapport pour ainsi dire sentimental. Ils ont leurs institutions (centres communautaires, synagogues, services d'assistance sociale, maisons d'études), mais ils se considèrent italiens de religion juive. Ni l'antijudaïsme traditionnel, encore largement répandu, ni sa version moderne, anticapitaliste, anti-maçonne, anti-laïque, semblent constituer un danger. Pour les nazis sera donc fondamentale, dans leur chasse

Depuis l'an 2000 en Italie (en 2002 dans les pays de l'U.E.), se répètent, le 27 janvier, le jour de la libération du camp d'Auschwitz par l'Armée Rouge, les célébrations de la Journée de la Mémoire des victimes de la Shoah, proposant une richesse d'événements, conçus pour engager le grand public dans ce qu'on appelle le devoir de mémoire. Face à l'antisémitisme et au négationnisme en inquiétante propagation de nos jours, plusieurs historiens contemporains soulignent le danger d'un excès de mémoire qui réduirait la valeur et la portée de ce devoir. Quels sont alors les formes les plus appropriées pour éviter de *sacraliser* une tragédie qui est réelle, qui a eu lieu dans un contexte géographique tout aussi réel? Il faut la connaître, l'étudier, en s'appuyant, comme nous le faisons dans cet article, au témoignage de ceux qui lui ont survécu. Dans la tradition juive le devoir de mémoire s'exprime par un impératif de deuxième personne, *Zachkôr*. Autrement dit, la mémoire collective ne peut se fonder que sur la mémoire individuelle.

au juif à l'ouest, la collaboration des autorités locales qui leur fourniront les listes et effectueront elles-mêmes les arrestations. Contrairement à ce qui va se passer à l'Est, les nazis vont créer des camps de transit, en France à Drancy, en Italie à Fossoli (Modena), où concentrer les juifs arrêtés pour ensuite les déporter vers Auschwitz.

1 Elie Wiesel, *Signes d'exode*, Paris, Grasset, 1985.

2 Elie Wiesel, *La Nuit*, Les Éditions de Minuit, 1958.

3 Primo Levi, *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 2005.

4 Il est intéressant de remarquer que les versions que nous

connaissons datent de 1958, alors que les deux auteurs s'étaient exprimés bien avant: Wiesel, en 1955, avec une version beaucoup plus longue en yiddish, et Levi encore en 1947.



La situation est différente dans l'Europe de l'Est, où est né Elie Wiesel en 1928, précisément à Sighet, en Transylvanie. Cette région du centre-ouest de la Roumanie, en 1940 passe, sous pression d'Hitler et de Mussolini, sous l'autorité hongroise. Sighet est le typique bourg (en yiddish *shtetl*), où les juifs constituent une importante communauté, très pratiquante, fortement liée à la tradition juive. Mais ce choix d'isolement n'est pas dû seulement au désir de maintenir une identité. Bien que, à la fin de la première guerre mondiale, les nouveaux états, nés de la dissolution des anciens empires, octroient formellement à leurs citoyens les droits civils et politiques, l'hostilité antijuive des populations persiste, se manifestant souvent par des agressions physiques violentes (*pogrom*).

Au moment de l'occupation nazie, le *shtetl* de fait se transforme en ghetto, d'où il est impossible de fuir. Non seulement, les occupants trouvent dans l'antijudaïsme local un allié fiable, ce qui leur permet de massacrer sur place les malheureux ou de les déporter vers les camps de la mort, dans l'indifférence générale.

Thèmes, tons, sensibilités

Si on compare la structure des deux livres, on voit se dégager le but que les deux auteurs se sont fixé, qui explique aussi en quelque sorte le ton adopté. Primo Levi déclare, dans la préface, que son livre vise surtout à peindre la dégradation morale et physique à laquelle les déportés sont condamnés, avant même d'être éliminés⁶. Le titre même du livre en constitue la parfaite synthèse poétique. C'est pourquoi il décrit avec une précision quasi documentaire les règles qui gouvernent le camp, les hiérarchies qui se sont formées parmi les prisonniers (les *haftlinge*), tous les mécanismes que le déporté apprend dans la lutte impitoyable pour la survie. On peut trouver les mêmes choses chez Wiesel, BOX 1 mais elles sont racontées des yeux de l'adolescent qui a vu et vécu l'inimaginable, résumé dans la métaphore du titre, *La Nuit*, qui ressurgit dans toute sa brutalité dans la mémoire de l'adulte. Wiesel n'a en effet que 12 ans au début du récit, il en a 15 quand il assiste impuissant à la disparition de sa mère et de ses sœurs à Birkenau, 16 quand il est libéré à Buchenwald par les américains, après avoir perdu son père aussi. Non plus un enfant, mais pas encore un adulte.

6 Primo Levi, *Se questo è un uomo*, Préface. "Perciò questo mio libro, in fatto di particolari atroci, non aggiunge nulla a quanto è ormai noto ai lettori di tutto il mondo [...]. Esso non è stato scritto allo scopo di formulare nuovi capi di accusa; potrà piuttosto fornire documenti per uno studio pacato di alcuni aspetti dell'animo umano...".

QUELQUES PASSAGES OÙ LES DEUX AUTEURS ÉVOQUENT DES SOUVENIRS COMMUNS

LA VEILLE DU DÉPART

"Ognuno si congedò dalla vita nel modo che più gli si addiceva [...]. Le madri vegliarono a preparare con dolce cura il cibo per il viaggio, e lavarono i bambini, e fecero i bagagli, e all'alba i fili spinati erano pieni di biancheria stesa al vento a asciugare". (Primo Levi)

"Les femmes faisaient cuire des œufs, rôti de la viande, préparaient des gâteaux, confectionnaient des sacs: les enfants erraient un peu partout, la tête basse". (Elie Wiesel)

LE DÉPART

"L'alba ci colse come un tradimento... I diversi sentimenti che si agitavano in noi di consapevole accettazione... confluivano ormai, dopo la notte insonne, in una incontrollata follia". (Primo Levi)

"À une heure de l'après-midi enfin, on donna le signal du départ. Ce fut de la joie. Ils pensaient sans doute qu'il n'y a pas de souffrance plus grande dans l'enfer de Dieu que celle d'être assis là, [...] et que tout valait mieux que cela". (Elie Wiesel)

LA GARE: UN NOM

"Avevamo appreso con sollievo la nostra destinazione, Auschwitz, un nome privo di significato allora e per noi ma doveva pur corrispondere a un luogo di questa terra". (Primo Levi)

"Mais on arriva dans une gare. Ceux qui se tenaient près des fenêtres nous donnèrent le nom de la statios: Auschwitz. Personne n'avait jamais entendu ce nom-là". (Elie Wiesel)

L'ARRIVÉE ET LA SÉLECTION

"Così morì Emilia, che aveva tre anni... Scomparvero così, in un istante, a tradimento, le nostre donne, o nostri genitori, i nostri figli". (Primo Levi)

"Hommes à gauche! Femmes à droite! [...]. Quatre mots dits tranquillement, indifféremment, sans émotion. Quatre mots simples, brefs. C'est l'instant pourtant où je quittais ma mère". (Elie Wiesel)

HÉROES SOLITAIRES

"L'uomo che morrà oggi davanti a noi ha preso parte in qualche modo alla rivolta. [...] Morrà oggi sotto i nostri occhi: e forse i tedeschi non comprenderanno che la morte solitaria, la morte di uomo che gli è stata riservata, gli frutterà gloria e non infamia". (Primo Levi)

"Après un long moment d'attente, le bourreau lui mit la corde autour du cou. Il allait faire signe à ses aides de retirer la chaise de dessous les pieds du condamné, lorsque celui-ci s'écria d'une voix forte et calme: «Vive la liberté? Je maudis l'Allemagne! Je maudis! Je maudi!»". (Elie Wiesel)

| La Nuit d'Elie Wiesel et *Se questo è un uomo* de Primo Levi

Ce point de vue subjectif se justifie aussi par le fait que le récit commence par la description de la vie paisible du village et de sa famille. Comme tout enfant de son âge il fréquente le *héder* (maison d'étude) où il étudie le Talmud. Souhaitant aborder l'étude de la *Kabbale*⁷, contre l'avis de son père – "*tu es trop jeune pour cela*"⁸, il choisit comme maître Moshé-le-Bedeau, le "*bon-à-tout-faire*"⁹ de la synagogue, un personnage à l'apparence risible, ayant physiquement "*la gaucherie du clown*", mais dont il a appris à apprécier la profondeur, comme souvent seuls les enfants savent instinctivement faire. Son monde est tout là, dans cette recherche de réponses à ses exigences de foi et serait rester tel s'il ne s'était pas effondré sur lui. Ni la prise du pouvoir du parti fasciste hongrois, ni l'occupation nazie de Budapest, suivie par la transformation du *shtetl* en deux ghettos, semblent secouer cette tranquillité. Ni même les premières expulsions/déportations des juifs étrangers, parmi lesquels Moshé. Personne ne lui croit, ni même Wiesel, "*le pauvre, il est devenu fou*"¹⁰, quand, ayant par miracle réussi à se sauver, il retourne à Sighet et raconte que, une fois passé la frontière polonaise, les SS ont abattu les prisonniers par des rafales de mitraillettes au bord des fosses communes creusées par les prisonniers mêmes. Cette même incrédulité est également évoquée par Levi: à la veille du départ du camp de Fossoli, destination Auschwitz, il y avait encore ceux qui persistaient dans l'espoir, même si "*noi avevamo parlato a lungo coi profughi polacchi e croati, e sapevamo che cosa voleva dire partire*"¹¹. L'un des thèmes qui reviennent dans le récit de Wiesel c'est le choc que subit sa foi avec la progression de la tragédie. "*Jamais je n'oublierai ces flammes qui consumèrent pour toujours ma Foi / Jamais je n'oublierai ces instants qui assassinèrent mon Dieu et mon âme, et mes rêves qui prirent le visage du désert*"¹². Et quand son père récite la prière des morts, où le nom de Dieu est sanctifié et paradoxalement la mort n'est pas évoquée, "*je sentis la révolte grandir en moi. Pourquoi devais-je sanctifier Son nom? L'Éternel, Maître de l'univers, l'Éternel Tout-Puissant et Terrible se taisait, de quoi*

allais-je Le remercier?"¹³. Mais ce n'est jamais une rupture définitive. C'est plutôt la révolte d'un adolescent qui rejette la prière jusqu'à refuser de jeûner pour le *Yom Kippur*.

Yom Kippur (en hébreu, "jour d'expiation", qui tombe dix jours après le début de la nouvelle année – *Roch Ha-Chana* – généralement entre septembre et octobre) est le jeûne d'une journée entière, consacré, dans un rapport direct avec la divinité, à la réflexion et au repentir. C'est aussi l'occasion pour s'assumer ses responsabilités vis-à-vis de son prochain: la tradition veut que l'on s'accorde mutuellement le pardon.



■ Un rabbin orthodoxe souffle dans le Shofar, une corne de bélier, les jours précédant le Nouvel An juif au Mur occidental.

Dans d'autres écrits Wiesel va reprendre le thème du drame du croyant, en affirmant que "*il fut un temps où cette obscurité dans laquelle je me trouvais m'incitait à la colère, et même à la révolte. Plus tard, je n'éprouvais que de la tristesse*"¹⁴.

Primo Levi a 24 ans au moment de son arrestation par la milice fasciste. Après le lycée classique, il s'est diplômé en chimie. Dans son livre il n'y a aucun rappel à la famille, au milieu, aux amis. Un seul commentaire qui le regarde, plutôt ironique:

"*Avevo 24 anni, poco senno, nessuna esperienza, e una decisa propensione [...] a vivere in un mio mondo scarsamente reale, popolato da civili fantasmici cartesiani*"¹⁵. Le passé se résume en une seule page: tout de suite après, c'est l'enfer. Quant à son identité juive, il préfère déclarer sa condition de citoyen italien de race juive, dans la conviction qu'il est plus grave d'admettre son activité partisane. Même l'allusion au "*regime di segregazione a cui da quattro anni le leggi razziali mi avevano ridotto*"¹⁶ est faite en passant. Être juif pour Levi n'est pas essentiel pour ce qu'il veut raconter, même si à un niveau subconscient le fait subsiste. Un exemple est l'épisode raconté au début, quand, à la veille du départ de Fossoli, il s'arrête, avec d'autres prisonniers, devant la baraque des Gattegna, une grande famille très pieuse, venant de la Lybie. Assistant à leurs préparatifs de leur veille funèbre, selon la coutume des pères, il sentit descendre "*nell'anima, nuovo per noi, il dolore antico del popolo che non ha terra, il dolore senza speranza dell'esodo ogni secolo rinnovato*"¹⁷.



7 De l'hébreu *qabala* (tradition), terme indiquant l'ensemble de la tradition mystique et allégorique juive.

8 Elie Wiesel, *La Nuit*, p. 16.

9 En hébreu *chammash*, un préposé aux services de la synagogue.

10 Elie Wiesel, p. 21.

11 Primo Levi, p. 12.

12 Elie Wiesel, p. 60.

13 Elie Wiesel, p. 59.

14 Elie Wiesel, *La souffrance de Dieu*, Présence d'Elie Wiesel (*Labor et Fides*, Genève 1990), p. 10.

15 Primo Levi, p. 11.

16 Primo Levi, p. 13.

Et encore, dans la poésie mise en exergue au livre, dans les vers "*Vi comando queste parole / scolpitele nel vostro cuore / stando in casa andando per via / coricandovi alzandovi / ripetetele ai vostri figli*", résonne la prière la plus importante du judaïsme, le *Chema*, fixant le principe de l'unicité de Dieu (Écoute, Israël, l'Éternel, notre Dieu, l'Éternel est UN).

Le *Chema*, en hébreu "écoute", est composé de trois parties, tirés de la Bible. Levi reprend ce passage "*Que les commandements que je te prescris aujourd'hui soient gravés dans ton cœur. Tu les inculqueras à tes enfants, tu en parleras (constamment), dans ta maison ou en voyage, en te couchant et en te levant*" (Deutéronome, VI, 4-9).

L'auteur la connaissait sans aucun doute, pour avoir fait sa majorité religieuse, comme tout garçon juif de treize ans, tout en appartenant à un milieu assimilé, même si ici ces mots portent sur la responsabilité de l'homme envers son prochain, plutôt qu'envers Dieu. Car, en réagissant à la prière que M. Kuhn, un compagnon d'infortune, adresse à Dieu pour lui rendre merci de l'avoir sauvé de la sélection, Levi affirme carrément:

"*Se io fossi Dio, sputerei a terra la preghiera di Kuhn*"¹⁸.

Mais l'âme humaine réserve des surprises. Dans le dernier chapitre, où il évoque les dix derniers jours dans le camp, après que les allemands l'ont abandonné, voici cette réflexion:

"*Oggi io penso che, se non altro per il fatto che un Auschwitz è esistito, nessuno dovrebbe ai nostri giorni parlare di Provvidenza: ma è certo che in quell'ora il ricordo dei salvamenti biblici nelle avversità estreme passò come un vento per tutti gli animi*"¹⁹.

Considérez si c'est un homme

"*En une fraction de seconde, je pu voir ma mère, mes sœurs partir vers la droite [...]. Et je ne savais point qu'en ce lieu, en cet instant, je quittais ma mère et Tzipora pour toujours*"²⁰, Wiesel se retrouve seul avec son père. Le rapport avec celui-ci constitue l'autre thème du livre.

"*Mon père me tenait par la main*": un père encore en mesure de protéger son fils, mais, à mesure que le récit se déroule, les rôles s'intervertissent. Battu brutalement à plusieurs reprises par le kapo de garde, le père perd progressivement toute force de réaction. Et Wiesel, tout en s'assumant sa responsabilité envers lui, de se sentir constamment tourmenté par un sentiment de culpabilité, ayant appris dans cet enfer, où les valeurs humaines ont été effacées, que les possibilités de

survie se basent surtout sur la capacité de ne penser qu'à soi-même. Wiesel adulte revit son drame intime comme le produit le plus inhumain du camp, auquel lui-même, du moins avec la pensée, ne s'est pas soustrait.

"*J'étais resté pétrifié. Que m'était-il donc arrivé? On venait de frapper mon père, devant mes yeux, et je n'avais même pas sourcillé. [...] Avais-je donc tellement changé? Si vite? Le remords maintenant commençait à me ronger*"²¹.

Levi aussi parle des transformations qu'il a subies. "*Eccomi dunque sul fondo. A dare un colpo di spugna al passato e al futuro si impara assai presto, se il bisogno preme. Dopo quindici giorni dall'ingresso, già ho la fame regolamentare, la fame cronica sconosciuta agli uomini liberi [...], già ho imparato a non lasciarmi derubare, e se anzi trovo un cucchiaino, uno spago, un bottone [...] li intasco e li considero miei di pieno diritto*"²².

Mais, tandis que Wiesel maintient tout au long du récit cette perspective personnelle, Levi au contraire la dépasse, au profit d'une réflexion plus générale sur les réactions de l'être humain réduit dans ces conditions: "*Ma in Lager avviene altrimenti: qui la lotta per la sopravvivenza è senza remissione, perché ognuno è disperatamente ferocemente solo*"²³.

Hors de l'enfer: entre réalité et rêve

Dans les deux livres, il y a des moments où le lecteur est projeté hors de cet enfer. Chez Wiesel ils se passent réellement. Plusieurs années après, il rencontre par hasard en métro à Paris une dame qu'il reconnaît comme l'ouvrière qui l'avait secouru et consolé, quand il avait été sauvagement frappé par le kapo. Les imaginer assis "*à la terrasse d'un café [...] à rappeler nos souvenirs*"²⁴ offre au lecteur un moment de répis. Dans l'autre cas, au contraire, Wiesel nous raconte que, pendant un voyage en bateau à Aden, à la vue des passagers qui "*s'amusent à jeter des pièces de monnaie aux 'natifs', qui plongeaient pour les ramener*" et de "*deux enfants qui se battaient à mort*", il se souvient comment, durant le transfert d'Auschwitz, un groupe d'ouvriers, ayant jeté dans leur wagon du pain, "*contemplaient ces hommes squelettiques s'entretenant pour une bouchée*"²⁵. Dix jours sans recevoir aucune nourriture! Chez Levi c'est un rêve: il est en famille, il raconte tout ce qu'il a passé, et ceci lui donne une joie profonde, intense, physique, inexprimable. "*Un godimento intenso, fisico, inesprimibile, essere nella mia casa, fra persone amiche*"²⁶. Mais c'est une joie éphémère, qui laisse la place à une peine désolée: il se rend compte que tous les présents sont indifférents et que sa sœur est sortie de la pièce sans un mot. Ici aussi Levi n'est pas tellement en train d'exprimer

17 Primo Levi, p. 116.

18 Primo Levi, p. 140.

19 Elie Wiesel, *La Nuit*, p. 53-54.

20 Elie Wiesel, p. 68.

21 Primo Levi, p. 31.

22 Primo Levi, p. 80.

23 Elie Wiesel, p. 89.

24 Elie Wiesel, p. 156-157.

25 Primo Levi, p. 53.

26 Primo Levi, p. 93, "*Io so che non sono della stoffa di quelli che resistono, sono troppo civile, penso ancora troppo, mi consumo al lavoro*".

| La Nuit d'Elie Wiesel et *Se questo è un uomo* de Primo Levi

sa nostalgie profonde pour sa vie passée, son besoin de chaleur, mais pose le problème du témoin qui est conscient de la difficulté qu'il aura à se faire croire par le monde.

L'humain qui est en nous et les braves gens

Ce qui unit les deux auteurs c'est l'effort pour sauver leur dignité: chez Wiesel c'est dans le questionnement continué auquel il soumet sa foi, dans le rejet mais aussi dans la recherche de ce Dieu muet et dans cette confrontation constante avec sa conscience; chez Levi, bien qu'il affirme ne pas avoir l'étoffe de ceux qui résistent envers et contre tout²⁷, c'est dans la culture qu'il trouve l'ancrage pour ne pas sombrer dans le désespoir. Comment juger autrement que, pour enseigner l'italien à son ami Pikolo, il choisisse le chant d'Ulysse de Dante²⁸, dans une course effrénée contre le temps pour se rappeler et réciter les tiercés, avant de combler la distance entre la baraque et la cuisine, où ce moindre espace de liberté va finir: "Infin che 'l mar fu sopra noi richiuso"²⁹.

Mais, la culture peut être aussi insidieuse: quand en effet il arrive au vers "Quando mi apparve una montagna bruna", voilà le drame: il revoit en esprit ses montagnes, celles si souvent contemplées dans ses voyages entre Milan et Turin, et ce souvenir le comble d'une nostalgie douloureuse. Levi sait que c'est une faiblesse dangereuse, mais aussi que toute l'humanité qui est en lui n'a pas disparu³⁰. Enfin, dans un monde fait de brutalité, violence, cynisme, indifférence³¹, les deux auteurs nous parlent de braves gens, qui prouvent qu'il existait encore un monde juste. C'est pour remplir le devoir de témoignage qu'ils se sont fixé que Levi remémore Lorenzo, un ouvrier civil italien qui, six mois durant, partage avec lui ses rations³², tandis que Wiesel évoque l'Oberkapo hollandais qui n'avait frappé aucun des sept cents prisonniers travaillant sous ses ordres et qui, accusé de sabotage à la centrale électrique de la Buna, est fini dans les chambres à gaz de Birkenau³³.

27 Dans la traduction française les passages cités de la *Divina Commedia* sont en italien.

28 Primo Levi, p. 103.

29 Primo Levi, p. 102. "[...] ... E le montagne... oh Pikolo, Pikolo di' qualcosa, parla, non lasciarmi pensare alle mie montagne che comparivano nel bruno della sera quando tornavo in treno da Milano a Torino!".

30 Primo Levi, p. 109. "I personaggi di queste pagine non sono uomini. La loro umanità è sepolta, o essi stessi l'hanno sepolta, sotto l'offesa subita o inflitta altrui".

31 Primo Levi, p. 109. "Ma Lorenzo era un uomo; la sua umanità era pura e incontaminata, egli era al di fuori di questo mondo di negazione. Grazie a Lorenzo mi è accaduto di non dimenticare di essere io stesso un uomo".

32 Elie Wiesel, p. 102 et suivantes.

33 Théodore Adorno, *Prismes*, Payot, 1986.

34 Primo Levi, *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 2005, p. 177.

35 Primo Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 2007, p. 164.

Témoins-écrivains

"Écrire un poème après Auschwitz est barbare"

Theodor Adorno³⁴

Pourtant, dans les deux œuvres, justement par le fait de se confronter à l'indicible, tant Levi que Wiesel adoptent souvent le registre poétique qui s'exprime dans la structure même des phrases, brèves et juxtaposées, plus nominales que verbales, pour témoigner l'écrasement de la vie, réduite à une succession de moments présents, sans aucun lien avec le passé et l'avenir.

"Una certa affermazione posso però formularla, ed è questa: se non avessi vissuto la stagione di Auschwitz, probabilmente non avrei scritto nulla [...]. È stata l'esperienza del Lager a costringermi a scrivere [...]"³⁵.

Levi explique bien dans ce passage un phénomène assez répandu parmi les survivants: avoir trouvé dans l'écriture la force de vivre, de redonner un sens à leur existence, outre qu'accomplir à une dette morale envers ceux qui n'étaient plus. "È avvenuto, quindi può accadere di nuovo: questo è il nocciolo di quanto abbiamo da dire"³⁶.

Cecilia Cohen Hems Nizza, insegnante in pensione, vive a Gerusalemme, dove si è trasferita negli anni scorsi da Milano. È Assessore alla Cultura nel Consiglio della locale Comunità ebraica italiana. Collabora con Pearson Italia. Negli anni ha curato alcune edizioni di classici francesi per la collana *Les Echos* e, per la collana *Specchi*, il volume *Testimoni*, a partire da brani di *Vita e Destino* di Vasilij Grossman, e due racconti tratti da *Il fumo di Birkenau* di Liana Millu. All'Università Ebraica di Gerusalemme ha tenuto dei corsi su letteratura e Shoah.

N. 11 - gennaio 2014 - anno VI

Contributi di questo numero: Cecilia Cohen Hems Nizza, Sarah Gudgeon, Cecilia Perillo, Manuela Vico, Carmelina Maurizio

Coordinamento editoriale e redazione: Enrica Bongiovanni

Progetto grafico: Tatiana Fragni

Ricerca iconografica: Laura Urbani

Impaginazione: Davide Protto

Materiale iconografico: Archivio iconografico Pearson Italia: p1; **Corbis:** p2br Elliott Kaufman/Beateworks; p3bl François Duhamel/Syigma; p3br Jose Luis Pelaez, Inc.; p7 Jose Pelaez; p9 Jim Craigmyle; p13tr Dave Walsh/Demotix; p15 Hulton-Deutsch Collection; p16bl Patrick Pieul/dpa; p16tr Richard T. Nowitz; **Photos.com:** p2bl Cienpies Design; p4c unknown1861; p4cr luismmolina; p5tl Catherine Yeulet; p5bl Jani Bryson; p5bc Jose Manuel Gelpi Diaz; p5br Hemera Technologies; p6tr ridofranz; p10 George Doyle; p12 Catherine Yeulet; p13tl.

Per i passi antologici, per le citazioni, per le riproduzioni grafiche e fotografiche appartenenti alla proprietà di terzi, inseriti in questo fascicolo, l'editore è a disposizione degli aventi diritto non potuti reperire nonché per eventuali non volute omissioni e/o errori di attribuzione nei riferimenti.