



# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dottorato di ricerca in Studi Letterari, Filologico-Linguistici e Storico-Culturali (in convenzione  
con l'Università degli Studi di Catania)

Scienze Umanistiche

Settore Scientifico Disciplinare – L-LIN/04

## METODOLOGIA E AUTENTICITÀ NEL CLIL IN LINGUA FRANCESE E NELL'ESABAC

IL DOTTORE  
**MARIE-DENISE SCLAFANI**

IL COORDINATORE  
**MARI D'AGOSTINO**

IL TUTOR  
**MARI D'AGOSTINO**

CO TUTOR  
**ANTONINO VELEZ**

## **Ringraziamenti**

I miei ringraziamenti vanno innanzitutto ai miei due tutor, alla Professoressa D'Agostino che con la sua disponibilità e le sue preziose indicazioni mi ha accompagnato lungo tutto il percorso; al Professore Velez che con le sue osservazioni e le sue critiche costruttive ha seguito il mio lavoro.

Ringrazio i docenti e gli studenti che mi hanno accolto nelle loro classi.

Ringrazio inoltre tutte le persone che mi hanno consentito di poter intraprendere questo percorso di studi e che con i loro consigli e il loro sostegno hanno condiviso ogni momento.

## **Indice**

<b>Introduzione</b> .....	3
---------------------------	---

### **Capitolo 1**

#### **CLIL – *Content Language Integrated Learning***

1.1 Definizioni .....	10
1.2 Presupposti teorici.....	14
1.3 Normativa europea.....	18
1.4 Il CLIL in Italia .....	28
1.5 Il CLIL nella riforma degli ordinamenti scolastici.....	31
1.6 L’EsaBac.....	39
1.6.1 Il percorso formativo dell’EsaBac e le modalità di svolgimento dell’esame di maturità .....	44
1.6.2 EsaBac Techno .....	49

### **Capitolo 2**

#### **Aspetti didattici e metodologici nel CLIL e nell’EsaBac**

2.1 Il CLIL: un orientamento pedagogico.....	51
2.2 Gli obiettivi del CLIL: le 4C.....	53
2.3 L’aspetto linguistico.....	58
2.4 L’aspetto didattico.....	64
2.5 Vantaggi dell’insegnamento CLIL e sue problematiche.....	70
2.6 Metodologia EsaBac: differenze e punti di contatto con il CLIL.....	78
2.6.1 Aspetti linguistici e valutazione.....	88

### **Capitolo 3**

#### **La formazione metodologica e linguistica degli insegnanti CLIL e EsaBac**

3.1 Formazione degli insegnanti in Europa e requisiti per l’insegnamento di una DNL in LS.....	91
3.2 Competenze dell’insegnante europeo CLIL.....	96
3.3 Formazione dell’insegnante CLIL in Italia.....	100
3.4 Formazione dell’insegnante EsaBac.....	113

### **Capitolo 4**

#### **L’autenticità nelle attività didattiche**

4.1 Sul concetto di autenticità.....	115
4.2 Il materiale autentico.....	117
4.2.1 Nascita della locuzione.....	117
4.2.2 Interesse didattico per il materiale autentico, l’Approccio Comunicativo...	121

4.2.3 Per una definizione del materiale autentico.....	124
4.2.4 Tipologia del materiale autentico e vantaggi didattici.....	126
4.2.5 Didattizzazione.....	135
4.3 L'autenticità oltre il materiale autentico.....	142
4.4 Autenticità nell'approccio CLIL.....	150
4.5 Autenticità e EsaBac.....	156

## **Capitolo 5**

### **Didattica e autenticità nelle classi EsaBac e CLIL francese L2: Case study**

5.1 Obiettivi della ricerca.....	158
5.2 Analisi del materiale utilizzato in classe EsaBac.....	163
5.3 Analisi del materiale utilizzato in classe CLIL.....	201
5.4 Osservazione in classe EsaBac.....	222
5.5 Osservazione in classe CLIL.....	244

<b>Considerazioni conclusive.....</b>	<b>262</b>
---------------------------------------	------------

<b>Bibliografia .....</b>	<b>268</b>
---------------------------	------------

<b>Appendice.....</b>	<b>284</b>
-----------------------	------------

## Introduzione

Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), termine iperonimo che descrive una grande varietà di modelli di insegnamento e apprendimento della lingua, nasce sulla traccia delle politiche linguistiche in Europa per l'adeguata acquisizione delle competenze di una seconda lingua, nel sempre più intenso quadro di scambio e condivisione socio-culturale che interessa tutti i Paesi della Comunità Europea. All'interno di questo ampio obiettivo didattico esiste un essenziale filo rosso metodologico che è l'integrazione tra un contenuto linguistico e un diverso contenuto disciplinare: si apprende una lingua mentre si impara un contenuto. La lingua è veicolo per i saperi delle materie curriculari che l'apprendente deve acquisire nel suo percorso scolastico, ma è al contempo oggetto di apprendimento. Vi è quindi un maggiore contatto con la lingua straniera e questo, unito all'uso autentico, ne favorisce l'acquisizione:

“CLIL offers opportunities to allow youngsters to use another language naturally, in such a way that they soon forget about the language and only focus on the learning topic. It is usually done through putting aside some time in the school week for learning subjects or special modules through another language . In CLIL the learning of language and other subjects is mixed in one way or another. This means that in the class there are two main aims, one related to the subject, topic, or theme, and one linked to the language. This is why CLIL is sometimes called dual-focused education<sup>1</sup>.”

Questo approccio ha dovuto affrontare non poche difficoltà organizzative e un atteggiamento quantomeno maldisposto dei docenti. In Italia, caso unico in Europa, una normativa ministeriale ha di fatto imposto in termini di legge quello che era un mero auspicio, un suggerimento della Commissione Europea sulle politiche linguistiche agli stati membri. Ciò ha generato un nuovo obbligo formativo al quale i docenti devono assolvere, o più precisamente conseguire una doppia attestazione:

---

<sup>1</sup>Marsh D., *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, 2006, p.6.

metodologica e linguistica.

Un'altra necessità dell'approccio CLIL è la cooperazione tra il docente di lingua e i docenti delle discipline non linguistiche, poiché è tra le indicazioni metodologiche la pianificazione congiunta dei moduli didattici.

Senza forzature si può ben dire che il CLIL rappresenta un grande cambiamento, tuttora in atto, nella scuola secondaria italiana e non solo dal punto di vista glottodidattico in aula, ma anche perché ha imposto nuove sfide per la formazione dei docenti e nuovi compiti per i dirigenti scolastici.

La ricerca sulla lingua veicolare beneficia di un'ampia letteratura ed è ben definita come campo di ricerca fin dagli anni Settanta. Occorre invece aspettare i primi anni Novanta perché tale riflessione si coaguli in quell'applicazione costituita per l'appunto dal CLIL: ricordiamo in particolare gli studi di Marsh (1994), inventore dell'acronimo.

L'istituzione del CLIL si è incrociata con un altro progetto politico-linguistico, avente anch'esso come metodo l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera: l'EsaBac (Esame di Stato e *Baccalauréat francese*). Frutto dell'accordo tra il Ministro dell'Istruzione italiano e il Ministro dell'Educazione nazionale francese del 2009, l'EsaBac prevede il contestuale conseguimento dei due diplomi di maturità nazionali:

“Il progetto di formazione binazionale intende sviluppare una competenza comunicativa basata sui saperi e i saper fare linguistici e favorire l'apertura alla cultura dell'altro attraverso l'approfondimento della civiltà del paese partner, in particolare nelle sue manifestazioni letterarie ed artistiche<sup>2</sup>.”

L'accordo ritrae una condivisione di intenti scolastici e obiettivi formativi tra l'Italia e la Francia, una felice concretizzazione dei numerosi progetti sperimentali delle scuole internazionali bilingui. Avere in comune programmi e lingua con i cugini d'oltralpe, nel continuo e proficuo confronto linguistico-culturale tra le due nazioni, è nelle classi EsaBac una preziosa risorsa che prepara gli studenti ad avere le conoscenze culturali e linguistiche adatte per integrarsi oltre i confini della propria nazione o ad essere in grado di accogliere persone con usi diversi dai propri. L'acquisizione del doppio titolo può rappresentare per gli studenti la possibilità di continuare gli studi

---

<sup>2</sup> Decreto ministeriale 95 dell'8 febbraio 2013, Allegato 2, Programma di lingua e letteratura italiana e francese per il rilascio del doppio diploma ESABAC (Esame di Stato e baccalauréat).

all'estero o di trovare lavoro nei Paesi francofoni. L'EsaBac arriva in un momento in cui la politica linguistica educativa italiana è più orientata verso l'ulteriore potenziamento dell'insegnamento dell'inglese a tutti i livelli scolastici a detrimento di una prospettiva realmente plurilingue dell'insegnamento linguistico. Questa tendenza è stata rinforzata dall'istituzione obbligatoria dell'insegnamento CLIL nei Licei: anche in questo caso la scelta della lingua per l'insegnamento di una DNL ricade quasi sempre sull'inglese.

Per quel che concerne l'EsaBac, non è molto sviluppata una specifica letteratura scientifica sulla materia, eccezion fatta per alcuni casi studio, il materiale a oggi disponibile è costituito dai rendiconti inviati dall'Ambasciata di Francia al Ministero dell'Educazione francese; tali documenti non avanzano pretese scientifiche e hanno soltanto lo scopo di rendicontare le azioni di cooperazione.

L'uso veicolare della lingua sposta l'attenzione in classe da linguistico a contenutistico, perdendo la centralità nella funzione di apprendimento la lingua e le attività diventano autentiche.

Quando si dimentica la simulazione, l'esperienza della situazione viene percepita più concreta, legata alla realtà oltre la classe, e così l'impegno profuso non è un semplice svolgimento del compito assegnato ma viene esperito come un personale obiettivo da raggiungere. Oltrepassa l'aspetto meramente scolastico, e se l'autenticità viene percepita e riconosciuta come tale, lo studente attribuisce alla comprensione e alla produzione del messaggio in L2 una meta motivazionale. La comprensione di un testo scritto o della battuta di un film, così come le indicazioni tecniche di una scheda di biologia o la comprensione di un documento storico, esulano dall'ottenimento di un buon voto nella disciplina L2. Svolgendo un compito l'apprendente dimentica il lavoro linguistico che implicitamente sta operando. L'autenticità agevola così l'apprendimento linguistico, non rivestendo quindi un valore assoluto di per sé, ma ponendosi come uno strumento pratico per un fine didattico.

Il ruolo del materiale autentico ritrova nell'approccio CLIL e in ambito EsaBac un ruolo centrale nella didattica, il documento autentico risulta un valido supporto nell'insegnamento / apprendimento di una lingua straniera.

Per quanto concerne l'insegnante:

- È stimolato, nella ricerca dei documenti, a mettersi ancora in gioco nella

preparazione della lezione;

- Può creare delle unità didattiche più pertinenti all'identità della classe (livello linguistico, contesto culturale, interessi);
- Può confrontarsi con l'attualità della lingua e della cultura rappresentando in questo modo un aggiornamento continuo;
- Sono una facilitazione al raggiungimento degli obiettivi linguistici.

Per l'alunno invece risultano proficui per:

- Il fattore emotivo, la motivazione e il conseguente beneficio cognitivo;
- Lo sviluppo delle capacità critiche;
- L'importanza del confronto culturale;
- L'autonomia nell'apprendimento;
- L'acquisizione di un linguaggio autentico.

Spesso l'autenticità viene erroneamente associata in didattica al solo materiale reperito tra fonti che non avevano un scopo originario d'insegnamento linguistico, per costituire il materiale didattico che affianchi il manuale di riferimento o, come nel caso del CLIL, che supplisca interamente alla mancanza di libri di testo in commercio, caso non raro per quanto riguarda la lingua francese.

Il Framework, che dopo aver assimilato le numerose riflessioni glottodidattiche restituisce delle nette indicazioni sulle competenze comunicative che l'apprendente deve acquisire, ha spostato l'asse dell'autenticità dal testo all'uso della lingua e alla comprensione culturale della L2.

L'autenticità non è più rinchiusa nell'espressione *figée* "materiale autentico", ed è su questo ampliamento del concetto e della sua applicazione che lo studio della tesi si concentra.

### **Scopo della ricerca**

La tesi descrive il concetto di materiale autentico e autenticità in glottodidattica, per poi considerarlo nell'uso specifico in ambito CLIL ed EsaBac. Infatti nella didattica in ambito CLIL i docenti utilizzano tre aspetti dell'autenticità: testi autentici, attività autentiche e uso autentico della lingua. Mentre in ambito EsaBac il concetto di autenticità è considerato non solo importante per la consultazione e lo studio dei



documenti autentici, ma anche per il raggiungimento della competenza comunicativa interculturale.

In base alle descrizioni teoriche del concetto di autentico (Widdowson : 1998; Kramsch : 1998; Nostrand : 1989; Taylor : 1994; Duda e Tyne : 2010; Gilmore : 2007; Do Coyle, Hood e Marsh : 2010) si è ricavata una griglia di confronto per rilevare quali caratteri dell'autenticità siano rispettati nel materiale didattico preparato dai docenti e nelle attività didattiche svolte in classe, evidenziando il potenziale didattico dei materiali autentici e dell'autenticità nelle sue declinazioni glottodidattiche, nonché le criticità emerse sia in fase di didattizzazione sia nella fase di svolgimento del modulo in classe.

Quindi non stabilire semplicemente quanto il singolo documento autentico o una particolare attività autentica in classe possano giovare all'apprendimento, piuttosto quanto l'autenticità venga rispettata e non snaturata e quali effettive ricadute positive per la L2 si abbiano in classe durante lo svolgimento delle lezioni di una materia non linguistica.

Inoltre l'accostamento tra il percorso EsaBac e l'approccio CLIL, oltre la condivisione metodologica sull'uso veicolare della lingua straniera e il valore dell'autenticità, palesa ulteriori punti di contiguità quando la lingua straniera è il francese nelle classi CLIL.

Affinità che hanno originato tuttavia dei fraintendimenti in alcune istituzioni scolastiche e, forzando alcune precipe caratteristiche dei due ambienti didattici, hanno talvolta dato l'idea di poter essere interscambiabili, passando dal semplice accostamento per similitudine alla totale sovrapposizione per uguaglianza. L'EsaBac, a differenza del CLIL, segue una metodologia integrata degli approcci pedagogici-didattici delle due nazioni.

### **Piano della tesi**

La tesi è strutturata in cinque capitoli, i primi tre affrontano dal punto di vista teorico il CLIL e l'EsaBac, il quarto capitolo è dedicato alla descrizione dell'autenticità mentre il quinto capitolo tratta il *case study*.

Nel dettaglio, il primo capitolo delinea le definizioni, i presupposti teorici e le

normative dell'approccio CLIL, sia a livello europeo sia per quanto concerne la riforma scolastica italiana, medesima descrizione è riservata al percorso formativo EsaBac. Infatti l'aspetto politico linguistico è imprescindibile in un'analisi dei due ambienti didattici, ancor prima della prospettiva glottodidattica, le premesse fondanti e l'attività legislativa marcano il campo d'azione di questi specifici approcci didattici. Un obiettivo politico, in specie culturale-linguistico, condiviso dagli stati membri della Comunità Europea e un accordo tra due nazioni, Italia e Francia per l'EsaBac, hanno ridefinito, per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, i programmi scolastici e le relative modalità d'insegnamento della scuola italiana.

Per poter descrivere il quadro normativo, si sono analizzati per il CLIL le normative europee, con le successive indicazioni, ed anche i dati dei rapporti *Eurydice*; per quanto concerne l'EsaBac sono stati considerati, il protocollo *franco-italien*, la *Guide pratique du professeur EsaBac* (Miur/ Institut Français d'Italie/ Ambassade de France en Italie) e naturalmente per entrambi gli approcci di insegnamento della lingua straniera i relativi decreti ministeriali.

Il secondo capitolo descrive gli aspetti didattici e metodologici nel CLIL e nell'EsaBac, considerando la letteratura che riguarda l'insegnamento della lingua attraverso il suo uso veicolare e l'insegnamento bilingue. Si sono tratteggiati i vantaggi dell'insegnamento di una lingua straniera in ambiente CLIL e EsaBac, con le relative ricadute positive linguistiche, culturali, metalinguistiche e cognitive. Sono stati anche indicati i fondamentali punti di criticità, evidenziando, inoltre, punti di contatto e differenze tra il CLIL e l'EsaBac.

Il terzo capitolo è interamente dedicato alla formazione dei docenti, essa infatti rappresenta una caratteristica specifica dei due approcci. La formazione riguarda non solo il raggiungimento delle adeguate competenze linguistiche che il docente deve possedere per l'insegnamento di una DNL in L2, ma anche l'acquisizione delle opportune competenze metodologiche e didattiche. La formazione non riguarda soltanto i futuri insegnanti, con la possibilità quindi di una pianificazione ben strutturata sui compiti che il docente dovrà acquisire nel corso dei suoi studi, ma è anche una necessità in itinere che investe l'odierna situazione scolastica.

Il quarto capitolo affronta il concetto chiave della ricerca della tesi: l'autenticità. Lo studio della tematica non solo nella sua accezione di “materiale autentico” ma nel suo progredire tra analisi e critiche, corposa riflessione che ha interessato l'idea di autenticità dagli anni Settanta fino ad oggi. Mettendo in luce, attraverso la letteratura scientifica sull'argomento, il potenziale didattico e le maggiori criticità, si sono potuti delineare i punti essenziali che le attività didattiche devono possedere per poter attribuire ad esse il valore di autenticità. Valore senza il quale si abuserebbe soltanto di un termine già spesso brutalmente sbandierato come panacea metodologica.

Il quinto capitolo consiste nel *Case study* ed è suddiviso in quattro parti: l'analisi dei materiali didattici utilizzati nelle classi EsaBac (Letteratura francese, Storia e due percorsi integrati di Letteratura francese e Storia dell'Arte) e nelle classi CLIL (Storia e Biologia), l'osservazione in classe EsaBac e l'osservazione in classe CLIL.

Il lavoro di ricerca si è focalizzato sulla raccolta dati per analizzare l'uso del materiale pedagogico nelle classi CLIL e EsaBac. In particolare si è effettuato un lavoro di ricerca qualitativa tramite l'osservazione in classe dei docenti di disciplina non linguistica in ambito CLIL e dei docenti EsaBac.

Gli obiettivi dello studio sono l'analisi della dimensione programmatica dei materiali autentici, la loro criticità didattica e la valutazione dell'autenticità delle attività e dei compiti svolti in classe.

## Capitolo 1 – CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

### 1.1 Definizioni

Il termine CLIL è un termine generico per indicare un insieme di metodologie glottodidattiche in cui l'acquisizione della lingua è integrata nell'apprendimento di una disciplina non linguistica. L'acronimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) è stato coniato nel 1994 da David Marsh e quindi introdotto dallo stesso David Marsh (Università di Jyväskylä, Finlandia) e da Anne Maljers nel 1996, subito dopo l'entrata della Finlandia nell'Unione Europea. La dicitura CLIL risulta essere quella maggiormente utilizzata tra gli stati membri della Comunità Europea, tuttavia sono stati scelti acronimi differenti quali: EMILE per la Francia (Enseignement d'une Matière intégrée dans la Langue Etrangère), FAUA per la Germania (Fremdsprache als Arbeits und Unterrichtssprache), AICLE per la Spagna (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) ed infine ALID per l'Italia (Apprendimento di Lingua Integrato nella Disciplina, oppure, Apprendimento Integrato di Contenuto e Lingua o di lingua e contenuti).

La definizione più attuale, e che può considerarsi quella ufficiale, si trova nei documenti della Commissione Europea:

“CLIL involves teaching a curricular subject through the medium of a language other than that normally used. The subject can be entirely unrelated to language learning, such as history lessons being taught in English in a school in Spain. CLIL is taking place and has been found to be effective in all sectors of education from primary through to adult and higher.”<sup>3</sup>

Si tratta di un termine usato per focalizzare alcune linee guida dell'immersione linguistica e sicuramente usato all'inizio come termine generico, ovvero termine “ombrello”, come si evidenzia dalla stessa definizione di Marsh:

---

<sup>3</sup> Definizione della Commissione Europea in Costa F., *CLIL through English in Italian Higher Education*, LED Edizioni Universitarie, 1999, p. 19.

“CLIL is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches (eg immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes). What is new about CLIL is that it synthesizes and provides a flexible way of applying the knowledge learned from these various approaches. The flexibility of the approach is, above all, evident in the amount of time devoted to teaching or learning through the second language. CLIL allows for low- to high-intensity exposure to teaching/learning through a second language. The approach can also be used for short-term high-intensity exposure”.<sup>4</sup>

Si riferisce in questo modo non solo a una grande varietà di metodi e di modalità in cui l'apprendimento della disciplina non linguistica e quello della lingua straniera seconda vengono acquisiti attraverso un processo integrato, ma anche a qualsiasi situazione di insegnamento in lingua straniera o seconda veicolare. Sono dunque messi in evidenza gli aspetti fondamentali dei programmi di lingua straniera veicolare, denominati anche programmi di “educazione bilingue”, anche se non tutte le esperienze di educazione bilingue sono considerate esperienze CLIL. Effettivamente manca una sistematizzazione teorica che possa definirsi specifica, in quanto il concetto di insegnamento bilingue racchiude un più ampio ventaglio di possibili tipologie organizzative. Nella definizione data del CLIL nell'Eurydice<sup>5</sup> nel 2006 questo concetto è messo ulteriormente in evidenza:

“The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official language state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves”<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> P. Mehisto, D. Marsh & M. J. Frigols, *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan, Oxford, 2008, p.13.

<sup>5</sup> Eurydice è la rete europea che raccoglie, aggiorna, analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l'organizzazione dei sistemi educativi europei. Nata nel 1980 su iniziativa della Commissione europea, la rete è composta da un'Unità europea con sede a Bruxelles e da varie Unità nazionali (<http://eurydice.indire.it/>).

<sup>6</sup> INDIRE, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, I Quaderni di Eurydice Italia, 2006, p.8.

Il CLIL, e in ciò consta la novità, ha un effetto sinergico e riunisce in modo flessibile i saperi e i ‘savoir-faire’ di questi diversi approcci. La flessibilità di questa metodologia è evidente quando si prende in considerazione la quantità di tempo consacrata all’insegnamento o all’apprendimento di una disciplina attraverso una lingua seconda. Il CLIL è realizzabile sia con una forte esposizione all’altra lingua sia con un’esposizione più debole o un’esposizione molto forte ma di corta durata.

Il CLIL ha ormai sostituito tutti gli altri termini o espressioni che si sono susseguiti negli ultimi vent’anni e può essere visto come un punto fermo nell’eterogeneità dei vari modelli, affermando il focus su un miglioramento linguistico, così come sul raggiungimento di una determinata competenza disciplinare. Il nuovo termine si focalizza sull’apprendimento e incentra l’attenzione sul legame fra “lingua e contenuto non-linguistico” (Coonan, 2012) e viene utilizzato per denominare un programma di lingua straniera veicolare in cui l’apprendimento della disciplina non linguistica avviene non *in* una lingua straniera, ma con e attraverso una lingua straniera (Coonan, 2012). La definizione della stessa Coonan (2006) sottolinea l’aspetto specifico del CLIL:

“Il CLIL è un tipo di percorso educativo, più o meno lungo, caratterizzato da scelte strategiche, strutturale- metodologiche, atte ad assicurare l’apprendimento integrato duale – lingua e contenuto non linguistico – da parte di discenti che imparano una lingua non-nativa”.<sup>7</sup>

Sono molteplici i motivi per i quali il CLIL può essere considerato come l’ultimo sviluppo di una forma di insegnamento linguistico che supera la dimensione dell’insegnamento delle lingue a scopo comunicativo generale e si addentra nell’insegnamento specifico della lingua che serve per veicolare e trasmettere contenuti e conoscenza in una disciplina. D’altronde l’educazione linguistica ha come principale caratteristica il fatto che l’oggetto dell’educazione e lo strumento di insegnamento coincidono. È importante superare il concetto di competenza comunicativa limitata a contesti generali e considerarla invece come concetto che

---

<sup>7</sup> Coonan, C.M., *Focus sul CLIL* in F. Ricci Garotti (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull’insegnamento veicolare*, 1, Trento, Editore Provincia Autonoma di Trento, 2006.

include contesti più specifici e settoriali. Il CLIL è visto dunque come uno strumento metodologico che si rivela essenziale per l'apprendimento di una lingua straniera rapportandosi a un settore specifico, sia a livello concettuale sia lessicale. Studiare i contenuti attraverso un'altra lingua fornisce l'opportunità all'apprendente di comprendere il modo in cui i concetti sono espressi e lo aiuta ad assimilare i termini utilizzati.

L'apprendimento di lingua e contenuti richiede quindi un forte collegamento tra lingua e disciplina per poter prioritariamente, ma non esclusivamente, sviluppare l'acquisizione dei contenuti della materia non linguistica e quindi potenziare allo stesso tempo l'assimilazione della lingua straniera e l'uso.

La particolarità dell'esperienza CLIL si focalizza sull'apprendimento duale linguistico-disciplinare che caratterizza i contesti multilinguistici. Lo stesso David Marsh sottolinea l'aspetto duale dell'insegnamento ovvero l'integrazione tra lingua e contenuto con il conseguente apprendimento di entrambi in sincrono:

“CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focussed aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language”<sup>8</sup>.

Il fulcro del concetto di CLIL risiede nel termine *Integrated* che esplicita una modalità d'insegnamento incentrata sull'integrazione dell'input linguistico con quello disciplinare. Nel CLIL l'integrazione tra contenuto e lingua avviene non soltanto nell'insegnamento, ma anche nella realizzazione dei moduli di insegnamento, nella loro programmazione e infine nella valutazione.

Marsh, nei documenti successivi, con una teorizzazione sempre più definita del concetto, lo descrive come un approccio educativo innovativo per la nuova società della conoscenza (Marsh, 2007) evidenziando il fatto che prima della descrizione teorica del CLIL vi è stata una lunga fase di sperimentazione e di applicazione di vari approcci educativi. Si è dunque giunti successivamente a porre le basi teoriche per poter affermare come il CLIL effettivamente risulti un modo di apprendimento

---

<sup>8</sup> D. Marsh, *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (*Lingua*), University of Sorbonne. Paris, 1994.

naturale della lingua, difficilmente ottenibile in una semplice classe di lingua straniera. L'altro punto da tenere in considerazione, è che la continua pressione derivante dalla costante attenzione all'apprendimento dei contenuti della materia curriculare mette in atto dei comportamenti di apprendimento di tipo adattivo per insegnare al meglio i contenuti della disciplina non linguistica (Marsh, 2007):

CLIL doesn't only promote linguistic competence. Because of the different 'thinking horizons' which result from working in another language CLIL can also have an impact on conceptualization, literally how we think. Being able to think about something in different languages can enrich our understanding of concepts, and help broaden our conceptual mapping resources. This allows better association of different concepts and helps the learner go towards a more sophisticated level of learning in general.”<sup>9</sup>

La riflessione sui risultati della ricerca, che si è rivelata importante non soltanto sul piano linguistico ma anche per quanto riguarda l'apprendimento in generale, ha portato alla strutturazione di una nuova epistemologia e alla visione del CLIL come strumento innovativo estendibile a tutte le aree educative.

## 1.2 Presupposti teorici

Spesso le espressioni “lingua veicolare” e “CLIL” vengono utilizzate in modo intercambiabile, ma non sono portatrici dello stesso significato. Lo scopo dei due approcci è da considerare diverso in quanto per la loro applicazione sono necessari requisiti specifici e sviluppano delle competenze diverse tra loro. Quando si parla di lingua seconda veicolare s'intende l'uso di una lingua diversa dalla lingua madre al fine di insegnare i contenuti di un'altra disciplina, mentre quando ci si riferisce al CLIL si intende l'apprendimento integrato di una lingua straniera e di una disciplina non linguistica. L'obiettivo nel CLIL è quindi da considerarsi doppio. Possiamo parlare di insegnamento veicolare quando discipline non linguistiche quali matematica, chimica,

---

<sup>9</sup> D. Marsh and G. Langé, (eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2000, p. 8.



storia o qualunque altro tipo di disciplina saranno insegnate utilizzando una lingua che al tempo stesso è veicolo di comunicazione e oggetto di apprendimento.

La pratica dell'insegnamento veicolare ha radici molto antiche, numerose discipline venivano apprese attraverso una lingua diversa dalla lingua materna, ma la strutturazione di percorsi di apprendimento linguistico trova le basi teoriche di questo concetto solo nella glottodidattica moderna. Nell'insegnamento veicolare l'apprendimento linguistico è basato sul concetto krasheriano di acquisizione linguistica. L'apprendimento, secondo Krashen, avviene spontaneamente attraverso il contatto con la lingua obiettivo e con l'uso concreto che se ne fa. I presupposti teorici dell'insegnamento veicolare si fondano “sulla convinzione che sia possibile riprodurre i meccanismi di apprendimento linguistico spontaneo tipici dei bambini anche in situazioni scolastiche laddove i discenti vengono posti in contatto, più o meno forte, con la lingua da apprendere”<sup>10</sup>.

Il contatto, più o meno intenso, con la lingua da apprendere, quindi il numero di ore consacrate all'insegnamento veicolare, ha un ruolo fondamentale nell'apprendimento linguistico. Se si considera il 50% del monte ore complessivo si può parlare di insegnamento in *immersione*<sup>11</sup> (Artigal, Laurén, 1996). Si parla di immersione totale quando il monte ore è del 100%. Generalmente si passa dal concetto di immersione, o di insegnamento veicolare in immersione, all'insegnamento veicolare quando il monte ore dedicato all'apprendimento linguistico risulta essere inferiore al 50%.

In contesti di bilinguismo diffuso, come in Belgio o in Canada o in aree di confine, l'insegnamento veicolare si è rivelato un metodo efficace come strumento di apprendimento linguistico:

“Prima degli anni '70, questo tipo di insegnamento era offerto principalmente nelle regioni con un profilo linguistico particolare (regioni di confine, bilingui, ecc.) o nelle grandi metropoli. Riguardava quindi un numero molto ristretto di alunni che crescevano in contesti linguistici e/o sociali particolari. L'obiettivo era

---

<sup>10</sup> Krashen, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice Hall International English Language Teaching, London, 1988.

<sup>11</sup> “È un termine, usato fin dagli anni Sessanta per riferirsi sostanzialmente, ma non esclusivamente, a situazioni di lingua seconda. Richiama l'idea di un “bagno linguistico” in cui, per una parte almeno del percorso scolastico, l'individuo riceve l'istruzione interamente (immersione totale) o per il 50% (immersione parziale) nella lingua non-nativa. Il termine enfatizza l'importanza dell'input linguistico e la necessità di tutelare, con un'esposizione massiccia, la lingua nativa più debole”. Coonan, C.M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET, 2012, p. 71.

di rendere questi bambini bilingui, cioè di permettere loro di acquisire competenze linguistiche del livello dei madrelingua. I termini usati in generale per definire questo tipo di insegnamento sono scuola, educazione o insegnamento bilingue”<sup>12</sup>.

Le scuole che si trovavano quindi in zone contraddistinte dal bilinguismo integravano nel curricolo scolastico programmi chiamati “programmi di educazione bilingue” e la presenza della lingua seconda accanto alla lingua materna o comunque alla lingua ufficiale della scuola costituiva un ambiente sicuramente favorevole per il raggiungimento dello scopo prefissato dai programmi dal punto di vista linguistico, anche perché gli alunni erano esposti alla lingua seconda al di fuori della scuola.

Sicuramente l’esperienza canadese (Swain, Lapkin 1982), principalmente in Québec e in Ontario negli anni Settanta e tuttora in corso, rappresenta un riferimento importante per la glottodidattica moderna e il *Programma di immersione in lingua francese del Canada* può essere considerato tra i principi teorici del CLIL (Dalton-Puffer, 2007):

“Durante gli anni ‘70 e ‘80, lo sviluppo di questo insegnamento è particolarmente influenzato dall’esperienza canadese di insegnamento in immersione. All’origine di questa iniziativa si trovano dei genitori anglofoni, residenti nella provincia del Québec, che ritengono che una buona conoscenza del francese è indispensabile in un ambiente francofono. Di conseguenza vogliono offrire ai propri figli un insegnamento in questa lingua che porti all’acquisizione di competenze linguistiche significative. I programmi di insegnamento in immersione hanno avuto un enorme successo in Canada. Il sostegno delle autorità educative e il coinvolgimento dei genitori costituiscono dei fattori importanti di successo. Questi progetti hanno dato il via a numerose ricerche interessanti, soprattutto dal punto di vista didattico. Se progressivamente è diventato chiaro che l’esperienza canadese non poteva essere trasposta in Europa, ha comunque avuto il merito di stimolare le ricerche in materia e di favorire la realizzazione di esperienze molto diverse”<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup>Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa – Eurydice, 2006, p. 8.

<sup>13</sup>Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa – Eurydice, 2006, p. 8.

Il CLIL condivide con questo tipo di programma il fatto che gli alunni imparano una lingua diversa dalla loro lingua madre. Il CLIL in Europa, però, è completamente diverso in quanto in Canada la lingua “straniera” è di fatto la seconda lingua ufficiale del Paese, gli insegnanti sono madrelingua e più precisamente parlanti nativi della lingua in questione e, inoltre, possiedono esattamente le stesse qualifiche professionali degli altri insegnanti madrelingua (Dalton-Puffer, 2007). Ciò che distingue inoltre il CLIL dai programmi di insegnamento in immersione è anche che la lingua seconda in Canada non è insegnata in altre ore dedicate specificatamente all’insegnamento della lingua, mentre per il CLIL le ore specifiche di lingua (quindi non solo *in lingua*) sono alla base della modalità organizzativa. Inoltre, in Canada uno degli obiettivi di questo tipo di insegnamento è il raggiungimento del bilinguismo funzionale degli allievi, nel CLIL gli obiettivi sono l’accrescimento delle competenze linguistiche, le conoscenze culturali del paese di cui si apprende la lingua e la comprensione interculturale.

L’esperienza canadese è stata presa in Europa come esempio per realizzare numerose iniziative di insegnamento veicolare che si sono differenziate tra di loro in funzione del contesto educativo nel quale andavano a operare. Tra le varie esperienze di insegnamento veicolare in immersione spiccano le iniziative realizzate in: Catalogna dove si è deciso nel 1983 di dare maggiore spazio e importanza allo studio del catalano con l’obiettivo di dare un’alta competenza linguistica a tutti gli studenti entro il quattordicesimo anno di età; Finlandia e Svezia, dove la decisione di incrementare i programmi di educazione bilingue è dovuta alla considerazione pratica della loro posizione linguistica nel mondo e di conseguenza della loro dipendenza dall’uso della lingua inglese. Altre iniziative sono state adottate in diverse scuole europee, come le proposte di educazione bilingue in Francia, dove coesistono quattro forme di educazione bilingue (classi bilingui, sezioni internazionali, certificazioni congiunte, come gli accordi Franco-tedesco e Franco-italiano – EsaBac – e infine le sezioni europee); in Germania, che ha in Europa una forte tradizione nel campo dell’educazione bilingue e che porta avanti due modelli molto imitati, il modello additivo e il modello integrativo; in Lussemburgo, dove in particolare esiste un sistema di educazione trilingue che ha come obiettivo quello di tutelare la lingua lussemburghese e allo stesso tempo di fornire una competenza linguistica approfondita nelle due lingue europee di confine: il francese e il tedesco. In Italia l’insegnamento

veicolare, rispetto al resto d'Europa, giunge in ritardo e si diffonde in particolare, attraverso micro esperienze molto significative, a partire dagli anni Novanta, soprattutto nelle scuole della Valle d'Aosta e in Trentino Alto Adige, in maniera specifica nelle scuole ladine della provincia di Bolzano. Il modello di educazione bilingue adottato in Valle d'Aosta è il risultato dello Statuto Speciale (1948) che, nell'articolo 38, stabilisce uguali diritti ad ambedue le lingue, lo scopo quindi è stato quello di recuperare il francese, storicamente presente nella regione ma non più parlato, e di promuovere una competenza nella lingua e nella cultura del paese confinante. Mentre in Trentino Alto Adige, e in particolar modo a Bolzano, si è sviluppato un modello di educazione trilingue (italiano, tedesco e ladino) per i primi anni della scuola elementare, in seguito il sistema educativo diventa solo bilingue. Le altre regioni che in seguito hanno introdotto progetti di educazione bilingue sono il Piemonte, la Lombardia, l'Emilia Romagna e il Friuli.

La promozione di programmi bilingui e la decisione di usare la lingua straniera veicolare per altri insegnamenti hanno il preciso intento di potenziare l'apprendimento linguistico. Questa scelta è legata alla consapevolezza che il contatto con la lingua straniera, nella sua funzione veicolare, costituisca una situazione di apprendimento linguistico qualitativamente migliore rispetto a quello che normalmente avviene nelle classi tradizionali. Si ha inoltre la speranza che possa incrementare ulteriormente la competenza nella lingua straniera degli studenti. I risultati linguistici positivi riscontrati in chi segue tali programmi sono legati sia a un aspetto quantitativo, incremento del numero di ore a contatto con la lingua straniera, sia a un aspetto qualitativo della strutturazione di tali programmi.

### 1.3 Normativa europea

Il CLIL rappresenta in Europa, attualmente, la forma di insegnamento più diffusa e condivisa con la quale ci si riferisce alle più recenti esperienze di lingua straniera veicolare e a metodologie didattiche all'interno delle quali l'insegnamento di

contenuti disciplinari in lingua straniera (o L2) è affiancato da forme di insegnamento linguistico.

Il CLIL ha anche una valenza strategico-politica, un utile strumento per la promozione, a livello europeo, della conoscenza delle lingue comunitarie atto a favorire il plurilinguismo e l'integrazione dei popoli in Europa.

L'Unione europea e le Istituzioni annesse hanno da sempre messo in evidenza l'esigenza dello sviluppo delle competenze linguistiche dei cittadini europei e hanno promosso di conseguenza un sistema educativo che risultasse efficace e di qualità. Questi obiettivi sono presenti nello stesso Trattato sul Funzionamento dell'Unione europea, in particolare inseriti nell'art 165 (ex art. 149 del TCE), comma 1:

“L'Unione contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche [...].”

e nel comma 2 troviamo che:

“L'azione dell'Unione è intesa:

- a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri;
- a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio [...].”

In una situazione in cui lo scambio di merci e di persone è una realtà assodata è impensabile non incentivare il rafforzamento delle competenze linguistiche e comunicative. È proprio in questa direzione e con tale intento che la Commissione Europea favorisce e promuove progetti per la diffusione e l'apprendimento delle lingue, favorendo le politiche nazionali perseguite a livello europeo. Malgrado gli intenti, i Piani di Azione e i progetti di promozione e di diffusione delle lingue non si registra uniformità nell'acquisizione delle competenze linguistiche nei vari paesi

membri e gruppi sociali. L'altro dato che si registra è la limitazione all'apprendimento di una sola lingua, oltre la lingua materna, e la scelta spesso ricade solo sull'inglese, che da sempre viene considerato come lingua di mediazione per motivi storici e economici. Le altre lingue che spesso si registrano come scelta linguistica oltre l'inglese, raramente in sostituzione dello stesso, sono il francese, il tedesco e lo spagnolo. In questo contesto la Commissione Europea considera quindi che l'adozione della metodologia CLIL possa favorire la creazione e lo sviluppo di ambienti multiculturali. Si è giunti a questa conclusione dopo che la sperimentazione dei numerosi progetti pilota ha dimostrato lo sviluppo di varie forme di plurilinguismo e di strategie d'integrazione culturale.

Nell'ambito dunque della promozione delle lingue comunitarie il CLIL acquisisce in questo modo un ruolo determinante e rappresenta una delle strategie più diffuse in Europa. Nel Libro Bianco (1995), in particolare, ritroviamo non soltanto i punti di riferimento teorici e programmatici, ma viene sottolineata l'importanza, nella formazione del cittadino europeo, della conoscenza di almeno tre lingue comunitarie, due oltre la propria:

“Possedere tre lingue comunitarie: un marchio di qualità. La conoscenza di più lingue è diventata oggi una condizione indispensabile per ottenere un lavoro e questo è ancor più necessario in un mercato europeo senza frontiere. Inoltre costituisce un vantaggio che permette di comunicare più facilmente con gli altri, scoprire culture e mentalità diverse, stimolare l'intelletto. Il plurilinguismo, elemento d'Identità e caratteristica della cittadinanza europea, è inoltre un elemento alla base della società conoscitiva”<sup>14</sup>.

La conoscenza delle lingue è considerata fondamentale e per il raggiungimento di questo obiettivo vengono date delle indicazioni programmatiche:

“Per giungere alla conoscenza effettiva di tre lingue comunitarie è auspicabile cominciare l'apprendimento di una lingua straniera fin dall'età prescolare ed appare indispensabile che questo insegnamento diventi sistematico nella scuola elementare mentre l'apprendimento di una seconda lingua straniera dovrebbe

---

<sup>14</sup> Commissione Europea, Libro Bianco su istruzione e formazione “*Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva*”, 1996, p. 10.

iniziare nella scuola secondaria. Sarebbe inoltre opportuno che, come nelle scuole europee, la prima lingua straniera appresa diventi la lingua d'insegnamento di talune materie nella scuola secondaria. Al termine dell'iter formativo iniziale ogni individuo dovrebbe conoscere due lingue straniere comunitarie”<sup>15</sup>.

Nell’ambito del *Progetto Lingue Moderne* del Consiglio d’Europa è stato elaborato il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER, 1998) frutto dei vari lavori presentati che avevano portato all’elaborazione dei livelli soglia che rappresentarono un punto comune condiviso di definizione e nomenclatura nel campo della glottodidattica, si affrontò per la prima volta la questione dei bisogni linguistici e dei livelli di competenza necessari per assolvere quei bisogni.

Il QCER quindi rappresenta anch’esso un punto di riferimento teorico e, oltre a dare delle preziose indicazioni su come le lingue si apprendono e si insegnano, stabilisce una classificazione dei livelli e dei sottolivelli di competenza in termini di saper fare linguistico rispetto alle diverse abilità comunicative. Saper comunicare in una lingua straniera o saperla utilizzare nei vari contesti non comporta la totale conoscenza di quella lingua. L’obiettivo è quello di avere una conoscenza anche parziale della lingua e di riuscire a utilizzarla negli ambiti necessari siano essi culturali o professionali. Il QCER si riferisce all’acquisizione di un sapere prettamente linguistico e il corretto insegnamento di una lingua straniera può portare l’apprendente ad approfondire le sue competenze orizzontalmente all’interno di un dato livello e a passare da un livello ad un altro verticalmente. Il QCER, nella programmazione CLIL, è fondamentale come strumento per fissare gli obiettivi e descrivere le competenze da acquisire o già acquisite. Uno dei primi testi legislativi relativi alla cooperazione europea in materia di CLIL, esplicitamente considerato come un metodo efficace per l’apprendimento di una lingua straniera, è la Risoluzione del Consiglio del 1995<sup>16</sup>. Essa fa riferimento alla promozione di metodi innovativi:

“Al fine di migliorare le competenze linguistiche e tenuto conto degli inevitabili limiti di orario imposti alle lezioni di lingue, si potrebbero introdurre

---

<sup>15</sup>*Ibidem*, p. 70.

<sup>16</sup>Risoluzione del Consiglio, del 31 marzo 1995, concernente il miglioramento della qualità e diversificazione dell’apprendimento e dell’insegnamento delle lingue nell’ambito dei sistemi di istruzione dell’Unione Europea, Gazzetta ufficiale delle Comunità europee C207 del 12.08.1995.

varie misure innovative atte a rafforzare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue" e, in particolare, a "l'insegnamento, in una lingua straniera, di discipline diverse dalle lingue nelle classi in cui si impartisce l'insegnamento bilingue"<sup>17</sup>.

Essa propone anche di migliorare la qualità della formazione offerta agli insegnanti di lingua "tenendo conto dell'esperienza acquisita in materia con il programma Lingua, si dovrebbero sviluppare e rafforzare tirocini e seminari di formazione linguistica negli Stati membri sia per i futuri insegnanti di lingue (formazione iniziale) che per gli insegnanti già attivi (formazione continua)" e "favorendo il distacco negli Stati membri e l'accoglienza negli Istituti scolastici di studenti dell'insegnamento superiore in qualità di assistenti di lingue, adoperandosi per privilegiare i futuri insegnanti di lingue o coloro che dovranno insegnare la loro disciplina in una lingua diversa dalla loro"<sup>18</sup>, mentre per quanto riguarda invece la formazione linguistica degli insegnanti non linguistici si prospetta che:

"Al fine di estendere l'insegnamento delle lingue vive oltre il contesto delle lezioni di lingua, in particolare nelle classi in cui viene impartito un insegnamento bilingue [...], sarebbe auspicabile che gli insegnanti non linguisti potessero beneficiare di formazioni adeguate, anche per l'istruzione superiore. A tal fine ciascuno Stato membro dovrebbe definire, in base agli obiettivi e alle norme proprie, il carattere e i diversi livelli di competenza linguistica che possono essere loro necessari"<sup>19</sup>.

Nello stesso anno la Commissione europea, nel Libro Bianco su istruzione e formazione (Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva), sottolinea ulteriormente la necessità e l'importanza dell'apprendimento e della conoscenza di più lingue comunitarie "per permettere ai cittadini dell'Unione di beneficiare delle possibilità professionali e personali offerte dalla realizzazione del grande mercato interno senza frontiere"<sup>20</sup>. La Commissione europea evidenzia inoltre tutte le

---

<sup>17</sup>Risoluzione del Consiglio, del 31 marzo 1995, Apprendimento delle lingue, punto A.2 Promozione di metodi innovativi dalle scuole all'università, p. 2.

<sup>18</sup>Risoluzione del Consiglio, del 31 marzo 1995, Apprendimento delle lingue, punto A.2 Promozione di metodi innovativi dalle scuole all'università, punto B.1, p. 4.

<sup>19</sup>*Ibidem*, punto B. 2, p. 4.

<sup>20</sup> Commissione Europea, Libro Bianco su istruzione e formazione "Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva", 1996, p. 70.



potenzialità e i vantaggi derivanti dall'apprendimento delle lingue straniere, rilevando come

“L'esperienza mostra che, organizzato fin dalla più giovane età, risulta un fattore non trascurabile di successo scolastico. Il contatto con un'altra lingua non soltanto è compatibile con la padronanza della lingua materna ma la potenzia. Esso sviluppa le capacità e l'agilità intellettuali ed amplia gli orizzonti culturali. Il plurilinguismo è un elemento costitutivo sia dell'identità e della cittadinanza europee che della società conoscitiva”<sup>21</sup>.

Anche nel Libro Bianco, dunque, si pone l'accento su come sia possibile, attraverso pratiche efficaci e incoraggiando “i metodi innovativi di apprendimento delle lingue”<sup>22</sup>, realizzare l'obiettivo principale che consiste nella conoscenza di tre lingue europee, di cui una è la lingua materna. L'importanza dell'apprendimento delle lingue nell'istruzione viene ulteriormente ribadita nel 2003, quando il Consiglio d'Europa lancia il Piano d'Azione 2004/2006 per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue: “Gli Stati membri concordano che gli allievi dovrebbero padroneggiare almeno due lingue straniere e sottolineano la necessità che essi siano dotati di un'efficace capacità comunicativa, vale a dire competenze attive piuttosto che una conoscenza passiva”<sup>23</sup> e fa riferimento al CLIL, considerata fra le strategie più atte a favorire l'apprendimento delle lingue e la loro diffusione all'interno dei confini europei. Il CLIL rappresenta dunque la migliore scelta per la realizzazione degli obiettivi dell'Unione Europea:

“L' apprendimento Integrato di Lingua e Contenuto (Content and language integrated learning, CLIL), in cui gli allievi imparano una materia in una lingua straniera, può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione europea in termini di apprendimento delle lingue. Tale metodo può infatti offrire agli allievi concrete opportunità di mettere subito in pratica le nuove competenze linguistiche acquisite, anziché dedicarsi prima all'apprendimento e poi passare alla pratica. Il metodo offre la possibilità di studiare le lingue ad una

---

<sup>21</sup>*Ibidem*, p. 70.

<sup>22</sup> Commissione Europea, Libro Bianco su istruzione e formazione “Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva”, 1996, p. 72.

<sup>23</sup> COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL CONSIGLIO, AL PARLAMENTO EUROPEO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE E AL COMITATO DELLE REGIONI Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006, p. 8.

più vasta gamma di allievi, stimolando la fiducia in se stessi dei giovani studenti e di chi non ha ottenuto buoni risultati nell'apprendimento linguistico formale organizzato nell'ambito del sistema generale. L'integrazione di contenuto e lingua mette i giovani in contatto con le lingue senza richiedere più ore di lezione, la qual cosa può risultare particolarmente interessante nel quadro della formazione professionale. La presenza di insegnanti qualificati la cui lingua materna è la lingua veicolare può facilitare l'introduzione dei metodi CLIL in un istituto d'insegnamento"<sup>24</sup>.

Quindi il CLIL, per l'Unione Europea, assume un ruolo decisivo per il raggiungimento degli obiettivi del Piano d'Azione, in quanto è un sistema di apprendimento con un doppio valore in cui gli obiettivi linguistici s'incrociano con gli obiettivi di apprendimento di una disciplina e il contenuto è appreso attraverso la lingua straniera e la lingua straniera è appresa attraverso i contenuti (Coonan, 2012). Un approccio CLIL terrà conto di una caratteristica fondamentale della lingua, che è quella di essere trasversale alle discipline e non necessariamente disciplina a sé stante.

Inoltre, anche in questo documento è ribadita l'importanza della formazione degli insegnanti, sia di lingue sia di altre materie, sottolineando innanzitutto il ruolo fondamentale degli insegnanti di lingue per il loro "ruolo determinante nella costruzione di un'Europa multilingue"<sup>25</sup> e allo stesso tempo ribadendo la necessità che

“La maggior parte degli allievi e delle persone in formazione potrebbe seguire almeno una parte del programma di studi in una lingua straniera. Sempre più docenti dovrebbero essere in grado di insegnare la loro materia o le loro materie in almeno una lingua straniera; a tal fine gli insegnanti in formazione dovranno studiare le lingue in concomitanza con la loro materia di specializzazione ed intraprendere una parte dei loro studi all'estero”<sup>26</sup>.

Il CLIL diventa quindi una possibile metodologia da introdurre nelle pratiche didattiche. Di conseguenza molti paesi europei scelgono di inserirla nel sistema

---

<sup>24</sup>COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL CONSIGLIO, AL PARLAMENTO EUROPEO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE E AL COMITATO DELLE REGIONI Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006, p.9.

<sup>25</sup>COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL CONSIGLIO, AL PARLAMENTO EUROPEO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE E AL COMITATO DELLE REGIONI Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006, p. 10.

<sup>26</sup>*Ibidem*, p. 12.

scolastico, molti a livello di sperimentazione guidata dal governo centrale, altri come iniziativa autonoma delle singole istituzioni scolastiche.

A seguito del Simposio *The Changing European Classroom - The potential of plurilingual education* (Evoluzione dell'insegnamento in Europa – Il plurilinguismo apre nuove prospettive, 2005), la Presidenza Lussemburghese nelle conclusioni ha tenuto a precisare l'enorme potenziale della metodologia CLIL:

“Il CLIL offre maggiori opportunità rispetto a quelle che si trovano normalmente all'interno di un determinato curriculum scolastico per l'esposizione della lingua straniera. Nel suo approccio doppio-focalizzato, CLIL è in grado di soddisfare sia il contenuto specifico della materia sia il linguaggio, offrendo un contesto più naturale per lo sviluppo del linguaggio e conferendo un'immediatezza e una rilevanza al processo di apprendimento della lingua”<sup>27</sup>.

Nelle conclusioni è presente una forte spinta in avanti a livello politico rispetto all'importanza del CLIL e un incoraggiamento agli insegnanti di seguire una specifica formazione CLIL. Spesso vengono riprese e utilizzate in molti contesti:

1. C'è bisogno di maggiore consapevolezza da parte del pubblico rispetto ai benefici dell'approccio CLIL e del contributo che esso potrebbe dare al miglioramento sia della prosperità individuale che sociale, e della coesione sociale.
2. La promozione del CLIL potrebbe portare ad una maggiore mobilità degli studenti e dei lavoratori, ed in questo modo rafforzare la cittadinanza europea.
3. Agenzie di promozione a livello nazionale ed europeo sarebbero di aiuto nel contribuire all'introduzione, allo sviluppo, al coordinamento e all'espansione del CLIL in tutta l'Unione Europea.
4. Andrebbero incoraggiate azioni di formazione specifiche per il CLIL rivolte agli insegnanti e agli amministratori del mondo dell'istruzione, includendo un periodo di lavoro o studio in un Paese in cui si parla la lingua target.
5. È necessario esplorare modalità di riconoscimento della partecipazione al CLIL

---

<sup>27</sup> Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C233 E/121 del 28.09.2006 *The Changing European Classroom - The potential of plurilingual education* (Evoluzione dell'insegnamento in Europa – Il plurilinguismo apre nuove prospettive, 2005).

per apprendenti di livelli di istruzione e formazione diversi.

6. Si dovrebbe promuovere un'ampia varietà di lingue utilizzate come mezzo per iniziative CLIL.
7. Andrebbero incoraggiati a livello Europeo lo scambio di informazioni e di prove scientifiche sulle buone prassi CLIL.<sup>28</sup>

Successivamente nel Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020 – Education Training 2020) (Consiglio dell'Unione europea, 2009) si ribadisce la necessità di poter migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione adottando misure adeguate per potenziare l'insegnamento delle lingue. Inoltre si mette in evidenza l'importanza di offrire un insegnamento efficace privilegiando l'aspetto qualitativo dell'offerta formativa e la dimensione metodologica nell'insegnamento linguistico. In documenti successivi e più recenti (Commissione europea, 2012<sup>29</sup>) si fa riferimento esplicitamente alla metodologia CLIL e alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) e alla necessità, quindi, di adottare approcci, metodi e strumenti innovativi al fine di migliorare i risultati dell'apprendimento e di sostenere la motivazione degli studenti. Nel più recente studio di Eurydice, *Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* (Eurydice-Eurostat, 2012), viene presentato un quadro approfondito dell'insegnamento delle lingue in trentadue paesi europei e viene analizzato, nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere, il modello di apprendimento di lingua e contenuto (CLIL) considerato come un approccio innovativo. Dai risultati dello studio emerge che in quasi tutti i paesi europei le scuole offrono un'offerta

---

<sup>28</sup> 1. There is a need for greater public awareness of the benefits of the CLIL approach and the contribution it could make to enhance individual and societal prosperity and social cohesion.

2. The promotion of CLIL could lead to increasing student and workforce mobility, thus reinforcing European citizenship.

3. The establishment of promotional bodies at national level and EU level would be helpful to contribute towards the introduction, development, co-ordination and expansion of CLIL throughout the European Union.

4. Specific CLIL training for teachers and educational administrators should be encouraged, including a period of work or study in a country where the target language is generally spoken.

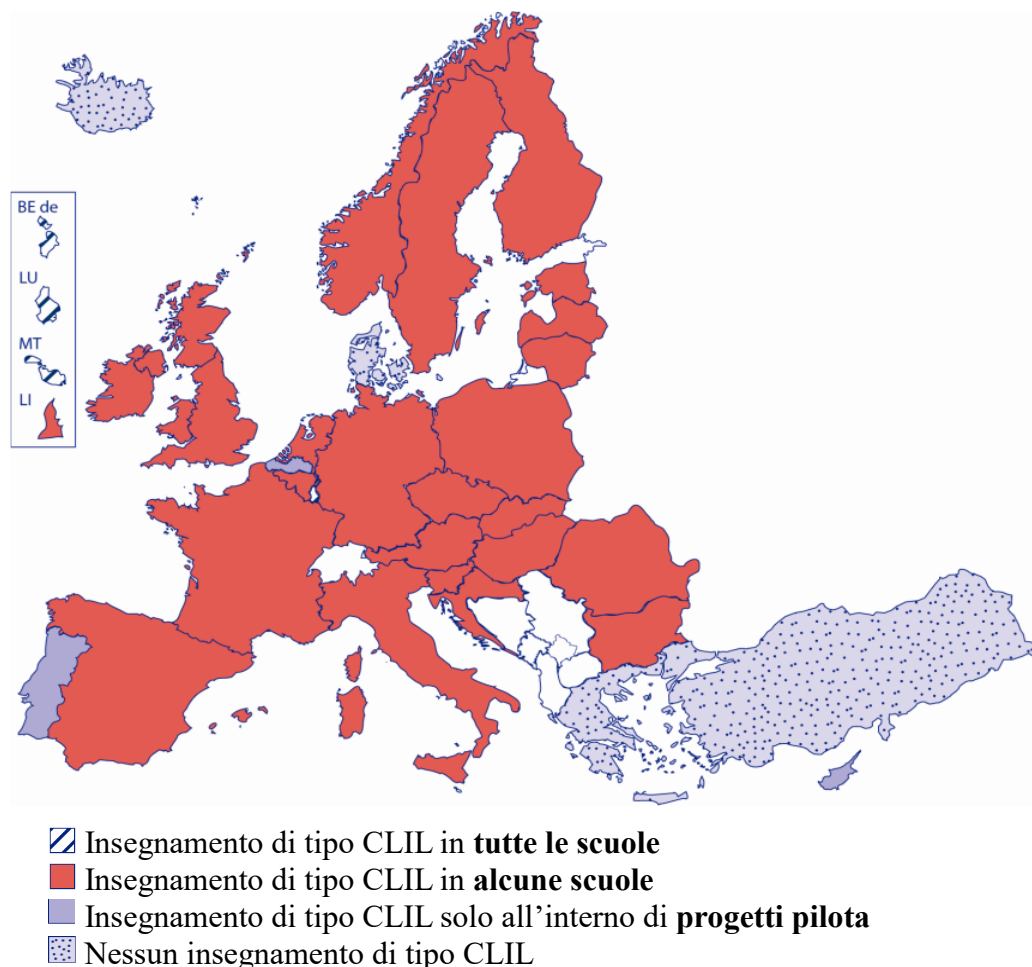
5. Ways of acknowledging CLIL participation of learners at different educational levels are to be investigated.

6. A wide range of languages should be promoted as a medium for CLIL initiatives.

7. The exchange of information and scientific evidence on good CLIL practice should be encouraged at European level.

<sup>29</sup> COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI - Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici, 2012.

formativa e le discipline non linguistiche sono insegnate in alcuni casi in due diverse lingue straniere, in altri casi in una soltanto. I percorsi CLIL non sono presenti in quattro stati europei (vedi figura): la Danimarca, la Grecia, l'Islanda e la Turchia.



**Fig. Esistenza dell'insegnamento di tipo CLIL nell'istruzione primaria e/o secondaria generale, Fonte Eurydice, 2010/11**

L'altro dato degno di nota è che comunque, nonostante quasi tutti i paesi propongano il CLIL nella scuola primaria e secondaria, non risulta essere ancora molto diffuso nei sistemi educativi tranne in Belgio (comunità tedesca), nel Lussemburgo e a Malta dove il CLIL è presente in tutte le scuole del sistema educativo. Alcuni paesi invece hanno deciso di attivare percorsi CLIL solo nelle scuole che mettono in atto progetti pilota (Belgio – comunità fiamminga, Cipro e Portogallo), in altre invece l'insegnamento CLIL ha carattere elitario data la presenza di un test di accesso per la

frequenza dei corsi CLIL, ciò avviene in Bulgaria, nella Repubblica Ceca e in Slovacchia.

In Italia la metodologia CLIL è diventata un elemento obbligatorio nel sistema educativo e le scelte fatte dal governo centrale hanno attribuito a questo tipo di insegnamento un carattere democratico. Nei vari documenti della Commissione l'Italia viene dunque citata come un esempio di buona pratica.

Nello studio della Commissione europea (European Commission, 2014) vengono inoltre riportati i risultati che mettono in evidenza l'impatto positivo del CLIL sulle competenze linguistiche degli studenti rispetto ai normali percorsi d'insegnamento delle lingue straniere. Per quanto riguarda invece l'apprendimento dei contenuti delle discipline non linguistiche, i dati raccolti non evidenziano problematiche o effetti negativi sull'apprendimento. I risultati degli studenti sono pari o addirittura migliori rispetto agli studenti inseriti nei percorsi formativi tradizionali.

I recenti programmi di cooperazione europea in ambito di istruzione e formazione ("LLP Life-Long Learning Programme" 2007-2013, nonché il più recente "Erasmus +" 2014-2020) mirano a promuovere la mobilità transnazionale, il plurilinguismo e la diffusione di buone pratiche tra i vari stati membri anche in ambito CLIL.

#### 1.4 Il CLIL in Italia

Le ricerche portate avanti da Eurydice (Eurydice, 2006 e 2012) hanno messo in evidenza le differenze nella diffusione del CLIL in Europa. In Italia numerose sono state le iniziative che hanno portato all'introduzione della metodologia CLIL nelle scuole. Tralasciando il fatto che già nelle regioni a Statuto Speciale quali la Valle d'Aosta e il Trentino Alto Adige vi era una radicata tradizione di educazione bilingue, nel resto d'Italia le prime esperienze di insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera si registrano tra la fine degli anni Ottanta e gli inizi degli anni Novanta, quando vengono attivati, attraverso le normative e i decreti ministeriali, nuovi indirizzi sperimentali quali il Liceo linguistico europeo, il Liceo europeo, il Liceo classico europeo e il Liceo ad opzione internazionale.

Nel Liceo europeo, progetto varato nel 1992, in particolare, si ha l'introduzione di due lingue straniere e una europeizzazione del curriculum, l'elemento costitutivo risiede nell'uso veicolare della lingua straniera per l'insegnamento di una o due materie curriculari fin dal primo anno. In tutti gli altri licei l'obiettivo risulta essere lo stesso: l'introduzione nel curriculum di una maggiore dimensione europea per lo sviluppo di una forte consapevolezza comunitaria e, quindi, in misura diversa è privilegiato l'insegnamento delle lingue europee e l'uso veicolare di quest'ultime per l'insegnamento di una o due materie scolastiche. Si cominciano ad intravedere grandi cambiamenti nella scuola italiana per la promozione del plurilinguismo che vengono incoraggiati innanzitutto dalla Legge sull'Autonomia Scolastica (D.P.R. del 15 marzo 1999, n. 59) nella quale si ritrovano i primi riferimenti alla possibilità di insegnare discipline non linguistiche in lingua straniera:

“Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali”<sup>30</sup>.

L'articolo indica quindi la possibilità di veicolare insegnamenti nella lingua straniera, e crea delle condizioni di flessibilità per le scuole che possono elaborare risposte alle specifiche esigenze regionali. Ciò permetterà l'introduzione graduale dell'uso veicolare della lingua in progetti pilota a livello regionale o in scuole raggruppate in rete. La legge sull'Autonomia scolastica nei fatti ha garantito la sperimentazione di nuovi percorsi, sia in ambito curricolare sia in ambito extracurricolare, e l'uso di nuove metodologie didattiche, inoltre ha avviato la possibilità di realizzare moduli CLIL nelle scuole di ogni ordine e grado. Sicuramente le scuole superiori hanno avviato un maggior numero di esperienze, ma sono risultate più attive le scuole primarie e medie, che hanno offerto esperienze particolarmente significative.

---

<sup>30</sup> G.U. Serie Generale n.186 del 10-08-1999, Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, art. 4, comma 3, 1999.

Dal 2000, dopo che il Ministero dell'Istruzione decide di promuovere il progetto Lingue 2000 finanziato con i fondi provenienti dalla legge 440/1997 e che ha come precipuo obiettivo quello di innovare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere (con particolare menzione alla lingua inglese) mediante l'acquisizione di precise competenze di comunicative da parte degli allievi di ogni ordine e grado di scuola, sono numerose le istituzioni scolastiche che decidono quindi di sviluppare l'esperienza di ricerca-azione sull'insegnamento in lingua straniera di contenuti non linguistici. Nel progetto Lingue 2000 si fa un preciso riferimento a questo aspetto in particolare:

“Sin dal conseguimento del livello B1 (soglia) e sicuramente dal B2 (soglia/avanzato), si possono veicolare contenuti tematici e discipline nella lingua straniera, facendo tesoro delle esperienze in campo già avviate. Per la realizzazione di questo percorso si potrebbe usufruire di docenti stranieri attraverso accordi culturali e programmi d'azione della Comunità europea”<sup>31</sup>.

Un numero crescente di docenti di lingua straniera propone, in collaborazione con docenti di altre discipline, lezioni o moduli, in tutti i livelli scolastici, basati sull'apprendimento integrato di lingua e contenuti tramite la metodologia CLIL. Questi progetti sono dunque il frutto di singole iniziative dato che fino al 2009, in Italia, l'apprendimento integrato di lingue e discipline non linguistiche non era incluso nei programmi ufficiali, tranne per le classi bilingui dei licei europei.

I progetti europei e l'autonomia didattica in definitiva risultano essere le basi sulle quali si innestano nuove pratiche didattiche, che richiedono un forte cambiamento da parte dei docenti e un forte impegno per lo sviluppo di nuove competenze professionali. Successivamente tutti gli ordini di scuola del sistema scolastico italiano sono coinvolti in processi di riforma. Si comincia con un primo percorso di riforma dell'ordinamento per la scuola primaria e per la scuola secondaria di I grado che avviene tra il 2003 e il 2005 e in seguito per la scuola secondaria di II grado la cui fase applicativa è stata avviata nel 2009<sup>32</sup>. Nella riforma, esplicitata in termini applicativi

---

<sup>31</sup> *Il Progetto Lingue 2000*, punto 5, p. 19.

<sup>32</sup> MIUR ordinamenti, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/famiglie/ordinamenti>, (visionato l'ultima volta 5/12/2018).



nei diversi regolamenti e nelle varie circolari ministeriali che si sono susseguite, vi sono riferimenti alla funzione veicolare della lingua straniera nel curriculum scolastico. Per quanto riguarda il primo ciclo, ciò viene messo in evidenza nelle “Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione” tra queste ritroviamo in particolare:

“Con l’apprendimento di due lingue europee, la prima a partire dalle prime classi della scuola primaria e la seconda dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, l’alunno sviluppa non solo la capacità di imparare più lingue, ma anche di imparare con le lingue a fare esperienze, ad affrontare temi e problemi e a studiare altre discipline”<sup>33</sup>.

### 1.5 Il CLIL nella Riforma degli ordinamenti scolastici

Le modalità organizzative di percorsi CLIL, attivati in assoluta autonomia e su base volontaria, sono state modificate dai *Regolamenti di riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali* di attuazione della Riforma della scuola secondari di secondo grado nn. 87/2010<sup>34</sup>, 88/2010<sup>35</sup> e 89/2010<sup>36</sup> del 15 marzo 2010, dove si sancisce l’insegnamento obbligatorio di una disciplina non linguistica in lingua straniera nel triennio del liceo linguistico e nell’ultimo anno di tutti gli altri indirizzi istituzionalizzando questo approccio metodologico evidentemente riconosciuto come mezzo idoneo a raggiungere una pluralità di obiettivi che concorrono alla formazione degli studenti sotto i vari profili professionali in uscita. Questa scelta ha profondamente modificato, per quanto riguarda l’Italia, la diffusione geografica CLIL rilevata da Eurydice. I decreti prevedono quindi l’insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in una lingua straniera, in particolare:

---

<sup>33</sup> MIUR, Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione, Decreto Ministeriale del 31/07/2007, p. 58.

<sup>34</sup> GU n.137 del 15-6-2010 - Suppl. Ordinario n. 128, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

<sup>35</sup> GU n.137 del 15-6-2010 - Suppl. Ordinario n. 128, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

<sup>36</sup> GU n.137 del 15-6-2010 - Suppl. Ordinario n. 128, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 Regolamento recante revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

- Nel secondo biennio dei licei linguistici, il DPR n. 89, all'art. 6, comma 2 che

“Dal primo anno del secondo biennio è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, prevista nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse assegnato e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Gli insegnamenti previsti dal presente comma sono attivati nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente”.

- Nell'ultimo anno dei licei, il DPR n. 89 del 2010, all'art. 10, commi 5 e 6 che

“Fatto salvo quanto stabilito specificamente per il percorso del liceo linguistico, nel quinto anno è impartito l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato. Tale insegnamento è attivato in ogni caso nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente. /Attraverso apposito decreto emanato dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sono definite le linee guida per l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica e gli specifici requisiti richiesti per impartire il predetto insegnamento [...]”.

Mentre per quanto riguarda le classi quinte degli istituti tecnici la lingua d'insegnamento sarà l'inglese e la disciplina non linguistica sarà scelta tra quelle di indirizzo. Nel DPR n. 88 del 2010 è quindi specificato all'art. 8 “*Passaggio al nuovo ordinamento*”, comma 2b) che il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, definisce “i criteri generali per l'insegnamento, in lingua Inglese, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area di indirizzo del quinto anno, da attivare in ogni caso nei limiti degli

organici determinati a legislazione vigente”. La specificazione “disciplina non linguistica” esclude di conseguenza tutte le materie linguistiche e letterarie e consente l’insegnamento di varie materie in una lingua straniera a scelta. Il compito di decidere quale materia per i licei è lasciato alle singole scuole: storia, storia dell’arte, filosofia, matematica, fisica, chimica, scienze naturali, scienze motorie possono tutte essere insegnate in una lingua straniera. Negli istituti tecnici la scelta è solo in ambito di materie tecniche, da insegnare esclusivamente in lingua inglese.

Il decreto ministeriale del 10 settembre 2010<sup>37</sup>, n. 249 all’art. 14 “Corsi di perfezionamento per l’insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera” comma 1, comincia a definire il profilo dell’insegnante CLIL, un insegnante quindi di disciplina detta non linguistica, e stabilisce che

“Le università nei propri regolamenti didattici di ateneo possono disciplinare corsi di perfezionamento per l’insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Ai predetti corsi accedono gli insegnanti in possesso di abilitazione e di competenze certificate nella lingua straniera di almeno Livello C1 del “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue” pubblicato nel 2001 dal Consiglio d’Europa”.

Gli insegnanti di disciplina non linguistica devono avere quindi una conoscenza certificata della lingua a livello C1 e dovranno seguire una formazione specifica sulla metodologia CLIL. Il Ministero riconosce tra gli enti accreditati, per il rilascio della certificazione metodologica, le università. L’anno seguente nel decreto ministeriale del 30 settembre 2011<sup>38</sup> si definisce ulteriormente il profilo dell’insegnante CLIL e si descrivono, fin nei particolari, le competenze richieste, sia disciplinari sia linguistiche. Per quanto riguarda in particolare la dimensione linguistica si focalizza allo stesso tempo sulla lingua della disciplina e sulla lingua di comunicazione, le due dimensioni

---

<sup>37</sup> G.U. Serie Generale n.299 del 24-12-2011, Decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: “Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell’articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244”.

<sup>38</sup> G.U. Serie Generale n.299 del 24-12-2011, Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l’insegnamento di una disciplina, non linguistica, in lingua straniera nelle scuole, ai sensi dell’articolo 14 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.

contribuiscono entrambe a sviluppare l'apprendimento. Nell'allegato 4 al DM, che traccia il profilo del docente in uscita dal corso, si legge:

“Sul fondamento della competenza comunicativa nella lingua straniera di livello C1, al termine del corso i corsisti dovranno possedere:

- Una buona competenza nella micro lingua disciplinare della lingua straniera;
- Una buona competenza nell'utilizzo della lingua straniera nell'insegnamento;
- Una buona conoscenza degli aspetti fondamentali della metodologia CLIL;
- La capacità di progettare un percorso CLIL, integrando lo sviluppo delle conoscenze e competenze disciplinari con quelle linguistiche;
- La capacità di collaborare metodologicamente e operativamente con i docenti di lingua straniera;
- La capacità di condurre autonomamente le lezioni CLIL e di impiegare metodologie e strategie che consentano agli allievi di apprendere attraverso la lingua straniera;
- La capacità di valutare, scegliere, adattare e creare materiali e risorse didattiche anche utilizzando le nuove tecnologie;
- La capacità di creare strumenti di valutazione, autovalutazione degli apprendimenti e di monitoraggio coerenti con la metodologia CLIL”<sup>39</sup>.

Si tratta di un profilo alquanto elevato per quanto concerne le conoscenze e le competenze in lingua straniera, nella disciplina non linguistica da insegnare e nella “metodologia CLIL”. Risulta evidente la consapevolezza che il CLIL costituisca un nuovo ambiente di apprendimento che rende necessario lo sviluppo di determinate e specifiche competenze che non possono essere né improvvisate né approssimative. Per la prima volta, in un testo normativo, si fa esplicito riferimento al CLIL come “metodologia” e ciò segna un punto di svolta rispetto alla legislazione precedente nella quale si faceva riferimento in maniera indistinta all'insegnamento in una lingua straniera, a una lingua veicolare straniera e al CLIL senza chiarire cosa si dovesse intendere per CLIL.

---

<sup>39</sup> G.U. 299 del 24 dicembre 2011 n. 249, Decreto ministeriale 30 settembre 2011 – “Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina, non linguistica, in lingua straniera nelle scuole, ai sensi dell'articolo 14 del decreto 10 settembre 2010.

La forte decisione politica ha richiesto un lungo processo di procedimenti normativi e un adeguamento dei percorsi di sviluppo professionale dei docenti, affrontato dall'amministrazione pubblica in ambito di formazione sia iniziale sia in servizio. Dunque la modalità CLIL non è più una sperimentazione attuata solo nell'ambito dell'autonomia didattica, come previsto prima dalla Legge sull'Autonomia Scolastica (D.P.R. del 15 marzo 1999, n. 59) e in seguito dal DPR 275/1999, (*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*), ma diviene un requisito obbligatorio nella Riforma dei Licei e accoglie le raccomandazioni della politica linguistica dell'Unione Europea, che già dal 1995 (Libro Bianco) aveva individuato nel CLIL una priorità strategica.

Il processo di attuazione delle succitate normative non è avvenuto in modo celere, numerose sono state e sono tuttora le problematiche da affrontare nell'introduzione della metodologia CLIL, malgrado le numerose sperimentazioni che hanno preceduto l'obbligatorietà di questo tipo di apprendimento/insegnamento. La prima difficoltà si è profilata quando, in seguito alla revisione degli ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado nel 2010, è stato approvato l'insegnamento di discipline non linguistiche, a partire dall'anno scolastico 2014/2015, nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici. La difficoltà per i Dirigenti Scolastici è stata quella di capire che discipline insegnare e soprattutto quali lingue e con quali docenti. Il secondo nodo si è rivelato essere il problema della formazione, innanzitutto, linguistica e in seguito metodologica degli insegnanti. Rispetto agli altri paesi europei la conoscenza delle lingue straniere non è diffusa nel corpo docente e a differenza del sistema universitario tedesco, ad esempio, in Italia non esiste la possibilità di un percorso di laurea che unisce due discipline, di cui una linguistica e una non linguistica. Quindi vi sono dei laureati specializzati in lingue o laureati specializzati in altre discipline (scientifiche, tecniche, artistiche, ecc.). La difficoltà quindi, nell'avviare i percorsi e nel reperimento di un numero sufficiente di docenti qualificati, ha spinto il MIUR a emanare norme transitorie per l'avvio dell'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, nelle classi terze dei licei linguistici a partire dall'anno scolastico 2012/13 e al quinto anno degli altri licei e degli Istituti tecnici a partire, invece dall'anno scolastico 2014/2015.

Con la nota n. 240/R.U./U del 16/1/2013, che ha come oggetto l'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nei Licei Linguistici - Norme transitorie, la Direzione Generale degli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica ha inteso emanare delle norme per l'avvio dell'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, nelle classi terze dei licei linguistici nell'anno scolastico 2012/13.

In particolare nel punto 2 della predetta nota si specifica che:

“Premesso che i percorsi istituzionali di formazione metodologico-didattica saranno condotti a termine presumibilmente solo alla fine del corrente anno scolastico e che solo i docenti che completeranno tali percorsi saranno, a regime, titolari dell'insegnamento di una disciplina secondo la metodologia CLIL, si ritiene opportuno rappresentare alcune modalità operative che permettano una introduzione graduale e flessibile dell'insegnamento di una DNL in lingua straniera secondo la metodologia CLIL, considerato che le attività di formazione richiederanno più anni per soddisfare il fabbisogno formativo”.

Viene dunque suggerito per l'avvio della metodologia CLIL

- “Una programmazione del docente DNL concordata anche con l'insegnante di lingua straniera o il conversatore di lingua straniera o, ove presente, con l'assistente linguistico.
- L'attivazione in classe terza del 50% del monte ore della disciplina veicolata in lingua straniera, in considerazione anche della necessità di dotare gli studenti della padronanza del linguaggio tecnico-specialistico della disciplina nella lingua italiana.
- Tenendo conto che i corsi di formazione metodologico-didattica, affidati a strutture universitarie, comprendono un monte ore di tirocinio (2 Crediti Formativi, per un totale di circa 50 ore), si ritiene che detto tirocinio, se svolto a partire dall'a.s. 2012/13 nelle classi terze dei Licei Linguistici, possa essere dalla scuola considerato equivalente ad una offerta di insegnamento di una DNL in lingua straniera.
- Nei casi di totale assenza di docenti di DNL in possesso delle necessarie

competenze linguistiche e metodologiche all'interno dell'organico dell'Istituzione scolastica, si raccomanda lo sviluppo di progetti interdisciplinari in lingua straniera nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione all'interno del Consiglio di classe, organizzati con la sinergia tra docenti di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera, il conversatore di lingua straniera e, ove presente, con l'assistente linguistico. Resta inteso che gli aspetti correlati alla valutazione sono di competenza del docente di disciplina non linguistica.

- L'attivazione di percorsi CLIL potrà, poi, essere facilitata dalla riflessione condivisa tra i docenti su *best practices* nazionali o internazionali, dall'utilizzo di tecnologie multimediali e di tecniche comunicative multimodali. Le modalità di realizzazione definite nell'ambito dell'autonomia organizzativa delle Istituzioni scolastiche possono prevedere incontri tra scuole o reti di scuole, sia in presenza, sia a distanza (videoconferenze o webinar con esperti nazionali o internazionali), che permettano di condividere competenze ed esperienze. Ad esempio, la didattica a classi aperte (il coinvolgimento di più classi o gruppi classe) e l'utilizzo di insegnamento a distanza (lezioni condotte da docenti esperti anche di altre scuole italiane o straniere) possono rappresentare utili strategie organizzative, funzionali alla condivisione di percorsi formativi CLIL all'interno dell'Istituzione scolastica.”

La micro-sperimentazione, che è stata realizzata negli anni scolastici 2012/2013 e 2013/2014, rispettivamente nelle classi terze di tutti i licei e nelle classi quarte dei soli licei linguistici, considerati i risultati ottenuti, ha spinto il MIUR a estenderla su larga scala.

Nella nota ministeriale n. 4969 del 25 luglio 2014<sup>40</sup> viene tracciato un quadro riassuntivo dell'iter burocratico che ha portato all'avvio dell'insegnamento della

---

<sup>40</sup> MIUR, Nota ministeriale prot. n. 4969 del 25 luglio 2014, avente come oggetto “Avvio in ordinamento dell'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nel terzo, quarto, quinto anno dei Licei Linguistici e nel quinto anno dei Licei e degli Istituti tecnici – Norme transitorie a.s. 2014/15.

disciplina non linguistica in lingua straniera avvalendosi della metodologia CLIL e ne vengono definite anche le modalità operative. Come ad esempio si specifica che le attività con metodologia CLIL saranno svolte per il 50% del monte ore della disciplina non linguistica, oppure che nel caso di totale assenza di docenti di disciplina non linguistica con le necessarie competenze linguistiche e metodologiche si potranno avviare dei progetti interdisciplinari che vedranno coinvolti docenti di lingua straniera e/o conversatori/assistenti di lingua straniera con docenti di disciplina non linguistica. Si precisa, inoltre, che la valutazione delle conoscenze è di competenza del docente di disciplina non linguistica.

Per quanto riguarda, invece, le modalità di svolgimento degli esami di Stato è stato definito che “la DNL veicolata in lingua straniera costituirà oggetto d'esame nella terza prova scritta” salvo che “la DNL veicolata in lingua straniera costituisca materia oggetto di seconda prova scritta” allora in quel caso non potrà essere svolta in lingua straniera.

Il CLIL dunque è diventato parte integrante del sistema scolastico italiano ed è stato considerato tra le priorità del *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*, come già era stato previsto dalla legge 107/2016<sup>41</sup> per “valorizzare e potenziare le competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea anche mediante la metodologia del Content Language Integrated Learning”. Il nuovo Piano di formazione ha quindi l'intenzione di alzare il livello delle competenze linguistico-comunicative degli allievi con particolare attenzione alla metodologia CLIL. Nel *Piano per la formazione dei docenti*, inserito tra le Priorità del prossimo triennio, nel punto 4.4 *Competenze in lingua straniera* si fa riferimento al nuovo contesto plurilingue nel quale è inserito il sistema scolastico e alla necessità, per tutto il personale della scuola, di sviluppare le competenze plurilingui e interculturali. L'ampliamento delle competenze linguistico-comunicative è un requisito necessario per lo sviluppo professionale di tutto il personale docente, non soltanto dei docenti di lingua ma anche dei docenti di altre

---

<sup>41</sup> G.U. Serie Generale n.162 del 15-07-2015, Legge 13 luglio 2015, n. 107, recante: «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (art. 1, c, 7, lettera a).



discipline. In questo contesto i percorsi CLIL sono considerati come fondamentali “per attuare pienamente quanto prescritto dai Regolamenti di Licei e Istituti Tecnici nonché per ampliare l’offerta formativa attraverso contenuti veicolati in lingua straniera in tutte le classi delle scuole secondarie di primo e secondo grado e, in misura crescente, delle scuole primarie”. Il *Piano per la formazione dei docenti* ha quindi una visione globale della formazione e si rivolge a tutto il personale scolastico. Un aspetto, che costituisce una novità, è l’inclusione della scuola primaria, una scelta probabilmente sostenuta da alcuni risultati di ricerca della Commissione europea (2006) che evidenziano gli aspetti positivi dell’apprendimento delle lingue per i giovani studenti e per gli scolari. Il MIUR con la nota n. 11411 del 13/10/2016 sostiene economicamente la realizzazione di azioni CLIL destinate alle reti di scuole statali del primo ciclo e del secondo ciclo. Nell’articolo 3 si specificano le finalità degli stanziamenti “I progetti e la produzione dei materiali digitali delle reti di istituzioni scolastiche del primo e secondo ciclo sono finalizzati: a) alla sensibilizzazione e diffusione della metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) tramite la progettazione e la sperimentazione di percorsi e/o moduli didattici CLIL, con verifica e valutazione dell’apprendimento linguistico in relazione al Quadro Comune di Riferimento Europeo”.

## 1.6 L’EsaBac

La globalizzazione e il predominio degli Stati Uniti sui mercati economici ha da lungo tempo ormai affermato la supremazia linguistica dell’inglese; l’Italia ovviamente, come il resto del mondo, si è conformata a questa tendenza. La percezione è appunto quella di obbligo conoscitivo per un futuro inserimento lavorativo. Divenuta così la prima lingua nelle scelte curriculari dei programmi ministeriali, ha scalzato la lingua francese che pur possedeva una lunga tradizione di studio e godeva di grande considerazione; poiché per lungo tempo il francese è stato considerato lingua d’eccellenza, lingua di commercio e di diplomazia, lingua di cultura e di distinzione sociale.

Una naturale conseguenza è che la scelta della lingua inglese ricada anche nell’assegnazione della lingua utilizzata per veicolare le discipline non linguistiche.

L'inglese, anche in questo caso, è largamente utilizzato e spesso imposto dalle direttive ministeriali (ad esempio negli Istituti Tecnici è la lingua obbligatoria per l'insegnamento di una DNL). Per avere uno sguardo di insieme, si consideri che le altre lingue utilizzate per le DNL sono il francese nella misura del 21%, lo spagnolo con il 4% e il tedesco con il 4%<sup>42</sup>.

La scelta di creare le sezioni internazionali e di realizzare un programma bilingue che integri due sistemi educativi nelle scuole secondarie di secondo grado si inserisce non soltanto nel solco di una politica sempre più volta alla creazione di un'Europa plurilingue ma sottolinea anche la volontà di due stati in particolare, l'Italia e la Francia, di assegnare un ruolo centrale nella formazione alle rispettive lingue nazionali; questo atto pacifico e culturale di contrasto all'egemonia linguistica anglosassone ben incarna i presupposti che hanno portato alla nascita del doppio diploma, EsaBac (il nome è l'acronimo di Esame di Stato italiano e di Baccalauréat).

L'accordo firmato nel 2009 tra la Francia e l'Italia è frutto di numerose iniziative, progetti, accordi e protocolli realizzati e firmati tra i due stati fin dalla fine della seconda guerra mondiale e finalizzati al rafforzamento della cooperazione culturale e linguistica; in particolare si ricorda la Convenzione culturale fra la Francia e l'Italia, che ha dato avvio a questa cooperazione bilaterale, firmata il 4 novembre 1949 di cui l'art. 6, comma 2, recita:

“ [...] toutes facilités pour la création et le fonctionnement de quatre instituts de haute culture qui auront pour tâche de diffuser la connaissance mutuelle de leur civilisation et de développer leurs relations dans le domaine des lettres, des sciences et des arts ”<sup>43</sup>,

ci si riferiva in quel periodo agli istituti francesi presenti a Firenze, Milano, Roma e Napoli e per l'Italia ai centri di Parigi, Strasbourg, Aix-Marseille e Lione. La Convenzione riguarda principalmente la mobilità degli alunni e l'insegnamento della lingua dei due paesi firmatari nell'ambito delle sezioni delle scuole europee e internazionali. Il Protocollo intergovernativo, fondamento normativo dell'EsaBac e

---

<sup>42</sup> MIUR, L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici, Roma, 2014, p. 17.

<sup>43</sup> Convention culturelle du 4 novembre 1949, Assemblée Nationale n. 2359.

firmato dai due ministri dell'istruzione il 17 luglio 2007, riafferma la volontà di rafforzare la cooperazione linguistica ed educativa tra i due paesi. In particolare nel Protocollo si formalizza la cooperazione in materia di educazione su: partenariati e scambi scolastici tra sezioni bilingui, formazione dei docenti

“Les Parties développent leur coopération dans le domaine de la formation continue des enseignants, en prévoyant également la mise en activité et la consolidation des réseaux réels et virtuels”<sup>44</sup> ;

e certificazioni di lingua

“Les Parties définissent des modalités de certification de compétence linguistique dans la langue du pays partenaire fondées sur le Cadre européen commun de référence des langues (C.E.C.R.L.) ou sur d'autres expériences »<sup>45</sup> e l'istituzione di un Esame di fine studi secondari binazionale: «les Parties s'engagent à évaluer la possibilité, sur la base de programmes intégrés et définis ensemble, d'un examen de fin d'études secondaires binational qui aboutirait à une double délivrance de l'Esame di Stato et du baccalauréat et qui ouvrirait les mêmes droits aux titulaires dans les deux pays »<sup>46</sup>.

Il successivo Accordo culturale firmato dal ministro dell'Educazione nazionale, Xavier Darcos, e dal ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Mariastella Gelmini il 24 febbraio 2009 (seguito in Italia dal DM n.91 del 20 novembre 2010 che fissa le modalità di integrazione tra i due diplomi), relativamente al doppio rilascio del diploma di Baccalauréat e del diploma d'Esame di Stato, ESABAC, rappresenta senza dubbio un esempio di eccellenza tra tutti i progetti innovativi di internazionalizzazione dei percorsi scolastici. È sicuramente l'iniziativa più completa per l'approfondimento e il perfezionamento delle competenze linguistiche dei giovani.

I Licei internazionali con “sezioni ad opzione internazionale francese” presenti sul territorio sono stati i primi a sperimentare il progetto del rilascio del doppio diploma una ventina di anni fa in collaborazione con le istituzioni francesi, in seguito, nel corso degli anni, si sono aggiunti alla sperimentazione anche i convitti nazionali impegnati

---

<sup>44</sup> Protocole franco-italien du 17 juillet 2007, art. 2.

<sup>45</sup> *Ibidem*, art. 3.

<sup>46</sup> *Ibidem*, art. 4, comma 2.

nella creazione del “Liceo classico europeo<sup>47</sup>”. Parallelamente l’EsaBac è anche all’origine di un progetto pilota avviato dalla Valle d’Aosta congiuntamente all’Accademia di Grenoble nel 2001, ed è diventato effettivo a partire dall’a.s. 2005/2006. Il progetto sperimentale prevedeva un volume orario di 800 ore da ripartire nell’arco di tre anni per l’insegnamento della L2 e di una DNL alle quali affiancare periodi di scolarizzazione nel paese partner.

L’Accordo rappresenta quindi una tappa fondamentale del lungo percorso intrapreso dai due paesi per mettere in comune i rispettivi punti di forza allo scopo di delineare una cooperazione diversificata sul piano linguistico e una forma d’integrazione dei sistemi scolastici e allo stesso tempo armonizza e riconosce validi tutti i progetti sperimentali avviati dalle scuole internazionali con sezioni bilingui.

L’obiettivo dell’Accordo è quello di:

“[...] stabilire un quadro di cooperazione educativa in modo da permettere il rilascio simultaneo del diploma di Baccalauréat général e del diploma dell’Esame di Stato agli allievi dei due Paesi che abbiano completato un percorso di formazione integrata”<sup>48</sup>.

I diplomati EsaBac italiani ottengono quindi, a conclusione del loro percorso, un titolo di studio francese ufficialmente riconosciuto e che gli consentirà l’accesso a percorsi universitari, post-universitari e lavorativi, così come specificato nel D.M. n. 95 del 2013:

“Il diploma di Stato, rilasciato dallo Stato italiano in esito al superamento dell’esame specifico ESABAC nelle istituzioni scolastiche francesi, conformemente a quanto previsto dal citato Accordo italo-francese, ha pari valore a quello che si consegue nelle istituzioni scolastiche italiane a conclusione dei corsi di istruzione secondaria di secondo grado. Detto diploma consente di accedere agli studi superiori di tipo universitario e non universitario alle condizioni previste dalla legislazione italiana”<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> AA .VV., *Guide pratique du professeur EsaBac*, Un parcours intégré franco-italien, Sous la direction de l’Institut français d’Italie/Ambassade de France en Italie, 2013, p. 8.

<sup>48</sup> Accordo fra il Governo della Repubblica francese e il Governo della Repubblica italiana relativo al doppio rilascio del diploma di Baccalauréat e del diploma d’Esame di Stato, 24 febbraio 2009, p. 2.

<sup>49</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013, MIUR, Decreto Ministeriale 8 febbraio 2013, n.95, Norme per lo svolgimento degli Esami di Stato nelle sezioni funzionanti presso istituti statali e paritari in cui è attuato il Progetto- ESABAC (rilascio del doppio diploma italiano e francese), art. 2 comma 1.

Nell'accordo le parti concordano su tre punti fondamentali per avviare il percorso di formazione integrata:

- I contenuti delle due discipline specifiche il cui insegnamento è impartito nella lingua del Paese partner: " lingua e letteratura" e "disciplina non linguistica" (DNL).
- Gli orari di insegnamento delle discipline del percorso di formazione integrata;
- I principi pedagogici e didattici e i criteri di valutazione relativi alle due discipline<sup>50</sup>.

La DNL scelta dalle parti è la Storia e il livello di competenza linguistica che gli allievi devono raggiungere è il livello “utilizzatore indipendente” B2. Per la formazione triennale sono state scelte: Lingua, letteratura e Storia considerate le materie cardine per trasmettere la cultura dei due paesi.

Successivamente alla firma dell'accordo inizia una fase transitoria, specificata prima nel DM n. 91 del 20 novembre 2010 e ribadita poi nell'art. 11 del DM n. 95 del 2013 “*In una fase transitoria di due anni, successiva all'entrata in vigore del presente Accordo, i due diplomi possono essere rilasciati<sup>51</sup>*”, e il progetto è realizzato in modo definitivo a partire dall'a.s. 2012/2013. La prima sessione di esami ha avuto luogo nell'a.s. 2010/2011, con il rilascio di 682 diplomi<sup>52</sup>. Tra le scuole che hanno scelto di aderire alla fase transitoria, un percorso formativo di soli due anni invece dei tre previsti nell'Accordo, erano presenti i Licei con sezione internazionale francese, i Licei classici europei, che avevano già sperimentato il progetto del rilascio del doppio diploma, e alcuni Licei e Istituti tecnici. In totale 40 scuole aderirono alla fase transitoria e 26 presentarono i loro studenti alla sessione di esami del 2010.

In data 6 maggio 2016, a Firenze, i due ministri dell'istruzione italiano e francese, sulla scia del successo del doppio diploma EsaBac, hanno firmato un Protocollo aggiuntivo relativo all'*EsaBac Techno* per gli Istituti tecnici del settore economico.

---

<sup>50</sup> Accordo fra il Governo della Repubblica francese e il Governo della Repubblica italiana relativo al doppio rilascio del diploma di Baccalauréat e del diploma d'Esame di Stato, 24 febbraio 2009, p. 3.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>52</sup> AA.VV., *op.cit.*, 2013, p. 12.

I due indirizzi scelti sono gli *Istituti di amministrazione, finanza e marketing* (il corrispettivo in Francia è l'indirizzo STMG “*Sciences et technologies du management et de la gestion*”) e gli *Istituti turistici* (corrispettivo francese: STHR “*Sciences et technologies de l’hôtellerie et de la restauration*”). Il doppio diploma per l'insegnamento tecnico è entrato in vigore nell'a. s. 2016/2017 e le scuole coinvolte sono 40 in Italia e 10 in Francia<sup>53</sup>. Le classi terze coinvolte nel progetto “ESABAC TECHNO” nella fase transitoria, introdotta dal DM n. 614 del 4 agosto 2016, sosterranno il primo esame a partire dalla sessione di esami del 2019. Alcune classi quarte, già autorizzate a fare parte del programma EsaBac, hanno potuto optare per l'Esabac Techno e hanno sostenuto gli Esami di Stato nella sessione 2018.

#### 1.6.1 Il percorso formativo dell'Esabac e le modalità di svolgimento dell'esame di maturità

Il percorso di formazione EsaBac interessa gli ultimi tre anni del Liceo, questo non solo per gravare meno sulla didattica ma soprattutto per poter almeno presupporre che le competenze linguistiche iniziali siano pari al livello B1. Il numero di ore curriculari previsto per gli alunni italiani è di almeno quattro ore settimanali di studio approfondito della lingua e della letteratura francese e due ore settimanali di storia. In Francia, invece, il percorso EsaBac presenta delle differenze: l'insegnamento della storia ha un impegno settimanale di tre ore al primo anno (che corrisponde alla classe *Seconde*) e di quattro ore negli ultimi due anni (*première et terminale*); al corso di storia si affianca lo studio della geografia, conformemente al programma nazionale in vigore. Invece lo studio della lingua e della letteratura italiana prevede quattro ore settimanali come in Italia.

Negli allegati 2 e 3 del DM n. 95 dell'8 febbraio 2013 sono esplicitati i programmi delle due materie scelte per il percorso EsaBac in linea con quanto stabilito nell'Accordo firmato nel 2009 così come gli obiettivi degli insegnamenti. Nell'intento di conciliare il sapere e il saper fare di due metodologie di insegnamento diverse tra di loro, la creazione di un programma comune assume una forte connotazione politica

---

<sup>53</sup> Ambassade de France, *ESABAC, Esame di Stato Baccalauréat. Un solo esame, due diplomi*, <https://it.ambafrance.org/> (visionato l'ultima volta il 5/12/2018).

atta a favorire uno scambio interculturale nella prospettiva di un'integrazione europea più profonda<sup>54</sup>. “La dimensione interculturale che viene così a realizzarsi contribuisce a valorizzare le radici comuni e, nel contempo, ad apprezzare la diversità<sup>55</sup>” e per fare in modo che questo scambio possa avvenire:

“il percorso di formazione integrata stabilisce le relazioni fra la cultura francese e quella italiana facendo leva, in particolare, sullo studio delle opere letterarie poste a confronto. In quest'ottica vengono presi in considerazione i testi fondanti delle due letterature, patrimonio essenziale per poter formare un lettore esperto, consapevole delle radici comuni delle culture europee”<sup>56</sup>.

Le competenze che l'allievo dovrà acquisire lungo il suo percorso di formazione sono anch'esse esplicitate e sono legate all'integrazione tra le due culture; dovrà quindi essere capace di:

- stabilire relazioni fra la cultura di partenza e quella del Paese partner;
- riconoscere le diversità culturali e mettere in atto le strategie adeguate per avere contatti con persone di altre culture;
- riconoscere gli stereotipi ed evitare comportamenti stereotipati;
- orientarsi nel patrimonio culturale relativo alla DNL e padroneggiarne le nozioni essenziali<sup>57</sup>.

Per quanto concerne invece le finalità del versante letterario vero e proprio “*Il percorso di formazione integrata persegue lo scopo di formare un lettore autonomo in grado di porre in relazione le letterature dei due Paesi, in una prospettiva europea e internazionale*”<sup>58</sup> quindi non soltanto una dimensione esclusivamente culturale di conoscenza delle due nazioni e delle loro diversità, ma allo stesso tempo la capacità di integrarle in una prospettiva comune europea; per la storia il primo obiettivo è principalmente quello di acquisire un patrimonio di conoscenze, di formare gli studenti

---

<sup>54</sup> David, H., *L'ESABAC, diplôme binational italo-français de fin d'études secondaires : réflexions sur les premiers pas en contexte italien*, Éducation et Sociétés Plurilingues n°33, 53-66, 2012, p. 6.

<sup>55</sup> MIUR, Decreto Ministeriale n. 95 8 febbraio 2013, allegato 2.

<sup>56</sup> *Ibidem*, allegato 2.

<sup>57</sup> *Ibidem*, allegato 2.

<sup>58</sup> *Ibidem*, allegato 2.

ad avere “un’identità ricca, diversificata e aperta al prossimo<sup>59</sup>” e ad assicurare “la trasmissione di riferimenti culturali<sup>60</sup>”; il secondo obiettivo è di natura intellettuale, in quanto la storia “stimola la curiosità degli studenti e fornisce loro i fondamentali strumenti intellettuali di analisi e comprensione delle tracce e delle modalità dell’azione umana<sup>61</sup>”; mentre il terzo obiettivo è civico “l’insegnamento della storia fornisce agli studenti i mezzi per lo sviluppo individuale e per l’integrazione nella società<sup>62</sup>”.

Il programma di letteratura francese è composto da nove tematiche culturali da sviluppare nell’arco dei tre anni di formazione:

1. La letteratura medioevale
2. Il Rinascimento e La Renaissance
3. La Controriforma e il Barocco; il Classicismo
4. L’Illuminismo, la nuova razionalità
5. La nascita di una nuova sensibilità nel XVIII secolo; il Preromanticismo
6. Il Romanticismo
7. Il Realismo e il Naturalismo in Francia; il Verismo in Italia
8. La poesia della modernità: Baudelaire e i poeti maledetti; il Decadentismo
9. La ricerca di nuove forme dell’espressione letteraria e i rapporti con le altre manifestazioni artistiche.

Le tematiche così espresse lasciano di fatto all’insegnante la libertà di poter scegliere autori e brani ritenuti più adatti allo svolgimento del programma. Nei decreti ministeriali (n.91 del 2010 e n. 95 del 2013) sono suggeriti soltanto dei possibili “itinerari letterari” da seguire e autori e opere che possano favorire “lo sviluppo del percorso di formazione integrata e il confronto tra le espressioni linguistiche e culturali dei due Paesi<sup>63</sup>”. Lo studio della letteratura avverrà dunque attraverso degli itinerari letterari, costituiti da 4 o 8 brani di letteratura, e incentrati su un tema e su una

---

<sup>59</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013,MIUR, Decreto Ministeriale n. 95, 8 febbraio 2013, allegato 3.

<sup>60</sup> *Ibidem*, allegato 3.

<sup>61</sup> *Ibidem*, allegato 3.

<sup>62</sup> *Ibidem*, allegato 3.

<sup>63</sup> *Ibidem*, allegato 2.



problematica che congiunga le due letterature; difatti uno degli obiettivi dell'insegnante sarà quello di collegare "le differenti epoche, mettendo in evidenza gli aspetti di continuità, frattura, ripresa e facendo emergere l'intertestualità<sup>64</sup>". I testi letterari devono essere inseriti nel loro contesto storico e sociale e l'insegnante dovrà evidenziare la dimensione interculturale raffrontando le due lingue e le due letterature.

Il programma di storia, invece, è imperniato su due grandi assi:

- L'eredità culturale: dal passato all'età moderna;
- Il mondo contemporaneo (dall'inizio del XIX° secolo ai nostri giorni)

Il primo asse non segue una continuità storica e si articola lungo quattro grandi temi: L'invenzione della cittadinanza ad Atene nel V secolo a.C. e La cittadinanza nell'Impero Romano nel I e II secolo d.C.; Il Mediterraneo nel XII e XIII secolo: un crocevia di civiltà; Umanesimo, Rinascimento e nuovi orizzonti: una diversa visione dell'uomo e del mondo; Il nuovo universo politico nato dalla Rivoluzione Francese.

Lo studio del mondo contemporaneo ha un approccio più classico e sicuramente più dettagliato. Verte su sette temi: L'apprendimento della politica: rivoluzioni liberali, nazionali e sociali nell'Europa del XIX secolo; La Francia e l'Italia dalla metà del XIX secolo fino alla Prima Guerra Mondiale; I progressi della civiltà nell'età industriale dal XIX secolo al 1939; La prima metà del XX secolo: guerre, democrazie, totalitarismi (fino al 1945); Il mondo dal 1945 fino ai giorni nostri; L'Italia dal 1945 fino ai giorni nostri; La Francia dal 1945 fino ai giorni nostri. L'insegnante può scegliere liberamente i documenti e gli esempi per trattare le tematiche, anche l'approccio didattico potrà essere scelto a discrezione dell'insegnante "per un efficace sviluppo di conoscenze e competenze<sup>65</sup>". Viene esplicitamente richiesto comunque di privilegiare "un insegnamento in cui l'apporto delle conoscenze sia sostenuto da una solida formazione metodologica<sup>66</sup>".

Alla fine del percorso formativo per ottenere il doppio diploma EsaBac è previsto il superamento di due prove scritte e di una prova orale. Le prove scritte costituiscono la *quarta prova*, che ha una durata complessiva di sei ore: quattro ore per la prova di lingua e letteratura francese e le rimanenti per la prova di storia.

---

<sup>64</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013, MIUR, Decreto Ministeriale n. 95, 8 febbraio 2013, allegato 2.

<sup>65</sup> *Ibidem*, allegato 3.

<sup>66</sup> *Ibidem*, allegato 3.

La prima parte della *quarta prova* ha come obiettivo quello di “valutare che le conoscenze e le competenze acquisite corrispondano al livello B2 del QCER. [...] per la lingua e ai percorsi letterari di formazione integrata per la letteratura<sup>67</sup>”, lo studente può scegliere tra un’analisi testuale o la scrittura di un saggio breve a partire da un *corpus* di documenti. Nell’analisi testuale (*commentaire dirigé*) viene proposto un brano di letteratura, tratto da testi che spaziano dal 1850 fino ai giorni nostri, corredato da un questionario che orienta lo studente verso una comprensione dettagliata del testo e da un tema dal quale trarre spunto per elaborare una riflessione personale. Il saggio breve (*essai bref*) consiste in “une réflexion de type dissertatif sur une thématique (indiquée dans le titre), qui est elle-même illustrée par un ensemble de documents<sup>68</sup>”, vengono proposti due o tre testi letterari francesi, un testo letterario italiano e un documento iconografico. Lo studente dovrà comporre quindi un testo (di 400/600 parole) nel quale svilupperà la problematica suggerita nel titolo utilizzando il *corpus* di documenti dimostrando così di saper cogliere sia i punti in comune che le differenze.

La prova scritta di storia ha invece un triplice obiettivo, è importante per:

“- Valutare le capacità dell’alunno di utilizzare in chiave critica i saperi e le conoscenze fondamentali per la comprensione del mondo contemporaneo e la formazione civica e culturale.

- Valutare le competenze acquisite dall’alunno, in particolare la sua capacità di trattare e gerarchizzare le informazioni e sviluppare un ragionamento storico nelle forme di espressione previste dalla prova.

- Valutare la qualità dell’espressione scritta dell’alunno, le capacità di lettura critica, di analisi e interpretazione dei documenti tratti da varie fonti e di diversa natura<sup>69</sup>”.

Lo studente potrà scegliere tra una composizione o lo studio e l’analisi di un insieme di documenti. La prima prova consiste nello svolgimento di un tema di 600 parole circa su un argomento del programma dell’ultimo anno (dal 1945 fino ai giorni nostri) con il supporto, se necessario, di tavole cronologiche, dati statistici, ecc. La seconda prova è un tema da trattare su una problematica, riferita sempre al programma dell’ultimo anno, con il supporto di cinque documenti (tra testi, immagini, cartine, statistiche, e altro). È diviso in due parti: la prima parte è un questionario, strutturato

---

<sup>67</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013, MIUR, DM n. 95 del 2013, allegato 5.

<sup>68</sup> AA.VV., op. cit., 2013, p. 42.

<sup>69</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013,MIUR, DM n. 95 del 2013, allegato 5.

con domande che “vertono sulla ricerca, la messa in relazione, la contestualizzazione delle informazioni, l’identificazione delle nozioni principali o dei temi essenziali dei documenti<sup>70</sup>”. La seconda parte è l’elaborazione di una risposta organica di 300 parole sul tema posto, senza però limitarsi alle sole informazioni contenute nei documenti.

La prova orale si inserisce nel colloquio regolato dal decreto del Presidente della Repubblica n.323/1998<sup>71</sup> e dalla legge 11 gennaio 2007, n.1<sup>72</sup> e ha una durata totale di quaranta minuti circa.

Le prove sono valutate su un totale di 15 punti ciascuna e il punteggio di 10 è considerato la media. Gli studenti italiani possono ottenere il diploma di maturità italiano anche se non riescono ad ottenere la media nella *quarta prova*, questa infatti inficia solo la possibilità di ottenere il Baccalauréat.

### 1.6.2 EsaBac Techno

Nelle sezioni EsaBac Techno il percorso formativo integra la lingua, la cultura e la comunicazione. Tre sono gli ambiti intorno ai quali si sviluppa il percorso:

- Linguistico-comunicativo
- Letterario
- Turistico o economico-amministrativo<sup>73</sup>

Il programma di letteratura francese è identico alle altre sezioni EsaBac, al quale si aggiungono due macro aree tematiche per le discipline di indirizzo:

- Nell’ambito turistico: la letteratura di viaggio degli scrittori-viaggiatori che hanno prodotto racconti sull’Italia
- Nell’ambito economico ed amministrativo: la letteratura che offre spunti di riflessione sull’economia dei due paesi e sulla sociologia<sup>74</sup>

Nel DM n. 614 del 2016 si suggerisce una lista di autori a solo titolo esemplificativo

---

<sup>70</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013,DM n. 95 del 2013, allegato 5.

<sup>71</sup> G.U. Serie Generale n.210 del 09-09-1998, Decreto del Presidente della Repubblica, 23 luglio 1998, n. 323, Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, a norma dell'articolo 1 della legge 10 dicembre 1997, n. 425.

<sup>72</sup> G.U. Serie Generale n.10 del 13-01-2007, Legge 11 gennaio 2007, n. 1, Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università.

<sup>73</sup> G.U. Serie Generale n.246 del 20-10-2016, Decreto ministeriale n. 614 del 4 agosto 2016, allegato 2.

<sup>74</sup> *Ibidem*.

che non intende essere né esaustiva né vincolante.

Gli insegnanti possono inoltre sviluppare delle unità di apprendimento a partire da tematiche turistiche e economiche per ciascun indirizzo di riferimento.

In riferimento al programma di storia inserito nell'allegato 3 del DM n. 614, il MIUR propone una scaletta programmatica per ogni anno di formazione che ha l'intento di essere semplicemente un suggerimento per i docenti senza alcun valore prescrittivo.

L'esame finale è costituito da: una prova orale e una scritta di Lingua, cultura e comunicazione; una prova orale, nell'ambito del colloquio dell'Esame di Stato, che verte sulla disciplina non linguistica (Storia). La prova scritta di Lingua, cultura e comunicazione della durata di quattro ore costituisce la *quarta prova* e prevede, a scelta, lo studio e l'analisi di un insieme di documenti (non più di 4 documenti, di cui uno iconografico, relativi alla specificità dell'indirizzo di studio) o l'analisi di un testo relativo alla specificità dell'indirizzo di studio<sup>75</sup>.

La prova orale di Lingua, cultura e comunicazione e la prova orale di Storia si svolgeranno nell'ambito del colloquio dell'Esame di Stato con il supporto di uno o più testi compresi nel programma di studio dell'ultimo anno.

---

<sup>75</sup> G.U. Serie Generale n.246 del 20-10-2016, Decreto ministeriale n. 614 del 4 agosto 2016, art. 5.

## Capitolo 2 – Aspetti didattici e metodologici nel CLIL e nell’EsaBac

### 2.1 Il CLIL: un orientamento pedagogico

È importante soffermarsi sul concetto di insegnamento in LS di una disciplina non linguistica, questo tipo di insegnamento non può definirsi semplicemente come un corso di lingua, né come un corso magistrale tradizionale. Visto il suo orientamento, si tratta piuttosto di un tipo di insegnamento all’interno del quale la lingua è sia mezzo sia fattore di decentramento. Si tratta di un mezzo in quanto l’apprendimento linguistico non è lo scopo del corso di disciplina, ma soltanto uno strumento di trasmissione dell’informazione. È un fattore di decentramento in quanto lo studente colloca in prospettiva il proprio sapere attraverso la comprensione di ciò che gli è estraneo senza che ciò si manifesti come diverso. Il concetto di integrazione tra lingua e disciplina, fondamentale quando si parla di approccio CLIL o comunque di insegnamento in LS di una DNL, occupa una posizione centrale nel funzionamento e nella descrizione di insegnamento bilingue di una disciplina non linguistica, o come viene piuttosto definita da Gajo “DdNL – *Discipline dite non linguistique*<sup>76</sup>”, definizione che tuttavia non ha modificato l’uso più esteso dell’acronimo DNL. Secondo Gajo, ogni materia scolastica utilizza necessariamente la lingua perché possa avvenire l’insegnamento/apprendimento. L’integrazione avviene su tre livelli (Gajo, 2007): l’integrazione tra le due lingue (in un insegnamento di tipo bilingue), l’integrazione tra i contenuti disciplinari e integrazione tra la lingua e i contenuti.

Il CLIL rappresenta un orientamento metodologico (Coonan, 2012) il cui obiettivo principale è quello di facilitare l’apprendimento duale di lingua e contenuto, da qui il termine *Integrated*, è quindi necessario che il docente di disciplina non linguistica adotti, in classe CLIL, delle strategie didattiche e degli accorgimenti metodologici, tipicamente adottati dall’insegnante di lingua durante le sue ore di corso, in modo tale

---

<sup>76</sup> Gajo, L., *Enseignement d’une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation*, Tréma n°28, Plurilinguisme et enseignement, Disciplina detta non linguistica, 2007 p. 4.

che lo studente possa comprendere testi, comunicare oralmente, memorizzare e richiamare alla mente il lessico in modo funzionale:

“[...] si usa il termine funzionale per evidenziare una distinzione fondamentale fra il lavoro che svolge primariamente il docente di lingua straniera, che è quello di insegnare a comprendere e a parlare, e il lavoro che svolge il docente della materia non linguistica, che è quello di insegnare a comprendere (leggendo e ascoltando) e a parlare ai fini dell'apprendimento della materia. Il comprendere e il parlare sono funzionali a questo scopo”<sup>77</sup>.

Nei percorsi CLIL gli insegnanti di discipline non linguistiche hanno la stessa responsabilità degli insegnanti di lingua dovendo contribuire allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa degli studenti in lingua straniera. In questo sistema di apprendimento gli obiettivi linguistici si incrociano con gli obiettivi di apprendimento di una disciplina e dei suoi contenuti. Il contenuto è appreso attraverso la lingua straniera e la lingua straniera è appresa attraverso i contenuti<sup>78</sup>. L'apprendimento della disciplina non linguistica avverrà non in una lingua straniera, ma con e attraverso una lingua straniera:

“The symbiotic relationship between language and subject understanding demands a focus on how subjects are taught whilst working with and through another language rather than in another language”<sup>79</sup>.

Il docente di materia non linguistica dovrà superare la naturale tendenza a considerare le questioni linguistiche di esclusivo appannaggio dei docenti di lettere e di lingua straniera, dato che normalmente, durante l'apprendimento della sua materia nella lingua madre, non ne tiene conto e considera scontata la conoscenza della lingua da parte dei discenti.

L'organizzazione didattica CLIL esige, inoltre, un approccio di tipo costruttivista, collaborativo e cooperativo. È quindi necessario strutturare un vero e proprio cambiamento dei normali strumenti utilizzati in classe per consentire, non solo,

---

<sup>77</sup> Serragiotto, G., *CLIL Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil, 2003, p. XIV.

<sup>78</sup> Coonan, C. M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet, 2012, p. 74.

<sup>79</sup> Coyle, D. in Marsh D., *CLIL/EMILE. The european dimension*, UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland, 2002, p. 27.

l'interazione in lingua veicolare, ma anche l'introduzione di una dimensione legata alla sperimentazione nel processo di apprendimento affinché lo studente possa appropriarsi dei nuovi concetti e perfezionare le competenze previste. Gli studenti non dovranno essere percepiti come elementi passivi, ma sarà necessario attivarli stimolandoli verso dei processi di scoperta, di supposizione e di soluzione di problemi per favorire la loro autonomia. Le strategie di apprendimento messe in atto dovranno favorire in questo senso lo studente che costruirà, in modo attivo, il suo proprio sapere e l'acquisizione delle sue conoscenze. Lo studente dovrà essere sollecitato in questo senso e i corsi dovranno essere organizzati in modo tale da favorire la ricerca da parte degli studenti stessi, renderli appunto parte attiva del corso, attraverso tutta una serie di attività, come ad esempio: il lavoro a coppie o in gruppo su una tematica; la possibilità che una parte del corso sia preparata dagli studenti stessi perché possano essere coinvolti attivamente nella ricerca di informazioni; scegliere delle attività che portino gli studenti alla riflessione in modo tale da introdurre in classe l'interazione.

## 2.2 Gli obiettivi del CLIL: le 4C

L'importanza dell'introduzione della metodologia CLIL nel cursus scolastico consente il raggiungimento di obiettivi formativi, didattici e linguistici e determina delle ricadute positive di tipo cognitivo e metalinguistico. Dalla stessa definizione di David Marsh:

“The key characteristics of integrated CLIL practice that it involves learning environments which have the potential for multi-variant teaching and learning objectives, and experiences. This leads to a synthesis of good practice based on appropriate content (meaningful, new, relevant); incorporation of intercultural understanding (where culture applies to a wide spectrum of forms of diverse interpretation); processing (personalized, peer-- driven, and supported); and progression (sequences of learning scaffolded in relation to content and language, and the thinking demands required for progression in each)<sup>80</sup>”,

il quale riprende a sua volta le linee guida di Coyle, Holmes e King (2009), è possibile estrapolare le caratteristiche fondamentali dell'approccio CLIL per valutare le ricadute

---

<sup>80</sup> Marsh, D., *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*, University of Córdoba, 2012, p. IV.

positive sull'apprendimento, come lo sviluppo delle abilità linguistiche e comunicative, in particolar modo orali, atte a potenziare la competenza nella lingua straniera veicolare, che preparano all'internazionalismo e portano alla presa di coscienza multilinguistica e interculturale; la possibilità di studiare una disciplina e di averne una visione multidimensionale e poliedrica. Infine non meno importanti da considerare sono: l'accesso alla conoscenza della microlingua, la possibilità per i docenti di diversificare il setting didattico e i metodi d'insegnamento, l'opportunità per i discenti di accrescere la motivazione e la fiducia nell'apprendimento di una lingua e di una disciplina (Jafrancesco, 2016). È possibile ricondurre queste caratteristiche alle 4 C di Do Coyle<sup>81</sup> che identificano gli obiettivi principali da raggiungere con il CLIL e rappresentano allo stesso tempo le componenti basilari da utilizzare per la pianificazione e la programmazione delle attività e dei moduli CLIL:

- **Content** – “The first principle places successful content or subject learning and the acquisition of knowledge, skills and understanding inherent to that discipline at the very heart of the learning process<sup>82</sup>” - ;
- **Communication** – “The second principle defines language as a conduit for both communication and learning. From this perspective, language is learned through using it in authentic and unrehearsed yet ‘scaffolded’ situations to complement the more structured approaches common in foreign language lessons. It also builds on the language learned and practised in those lessons by providing alternative opportunities to develop a wide range of language skills, strategies and competences needed to function in everyday plurilingual situations <sup>83</sup>” - ;
- **Cognition** – “The third principle is that CLIL should cognitively challenge learners - whatever their ability. It provides a setting rich for developing thinking skills in conjunction with both basic interpersonal communication skills (BICS) and cognitive-academic language proficiency (CALP). Research suggests that these challenges encourage thinking to take place in different

---

<sup>81</sup> Coyle, D., *Content and Language Integrated Learning : Motivating Learners and Teachers*, in The CLIL Teachers Toolkit: a classroom guide. Nottingham, The University of Nottingham, 2007.

<sup>82</sup> Coyle, D. in Marsh D., *op.cit.*, 2002, p. 27.

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 28.



languages and at a deeper level of inter-cultural understanding involving both *savoirfaire* and *savoir être*<sup>84</sup>;

- **Culture/Citizenship** - “The fourth principle embraces pluriculturality. Since language, thinking and culture are inextricably linked, then CLIL provides an ideal opportunity for students to operate in alternative cultures through studies in an alternative language. Studying a subject through the language of a different culture paves the way for understanding and tolerating different perspectives. [...], this element is fundamental to fostering European understanding and making citizenship a reality<sup>85</sup>”.

Al fine di stabilire le finalità del CLIL è importante dunque che questi quattro elementi siano presi in considerazione e siano correttamente integrati nella programmazione di un’attività CLIL che possa considerarsi ben strutturata e corretta; ciò può avvenire se la fase di progettazione prevede delle attività che favoriscano l’avanzamento delle conoscenze e delle competenze dei contenuti disciplinari, che coinvolgano gli studenti nei relativi processi cognitivi, che sviluppino le competenze comunicative e linguistiche e che consentano di raggiungere la consapevolezza della diversità culturale (Coyle, Hood, Marsch, 2010).

Il tratto distintivo di questo tipo di metodologia è quello di considerare alla stessa stregua gli obiettivi disciplinari, il *contenuto* (Content) per l’appunto, e gli obiettivi linguistici associati alle varie forme di comunicazione (Communication). L’apprendimento della disciplina e dei suoi contenuti non deve risentire di un eventuale livello linguistico non adeguato degli studenti, perché è fondamentale nell’apprendimento CLIL che le due componenti siano poste su di un piano di eguaglianza. Nel CLIL esiste difatti una forte interconnessione tra la competenza linguistica e la capacità di acquisire contenuti disciplinari, la lingua straniera rappresenta l’ostacolo più problematico nell’acquisizione dei contenuti, se non si conosce la lingua non si riescono a comprendere i contenuti. Questa interconnessione e questo doppio legame è da considerare come il fondamento in un approccio di tipo CLIL, dato che l’acquisizione dei contenuti dipenderà dal grado di conoscenza linguistica e l’accrescimento della competenza linguistica, a sua volta, dipenderà dalle

---

<sup>84</sup> Coyle, D. in Marsh D., *op.cit.*, 2002, p. 28.

<sup>85</sup> *Ibidem*.

caratteristiche dei contenuti e in particolar modo dalla loro qualità disciplinare e linguistica. A questo proposito Balboni presenta uno schema nel quale mette in evidenza i vari tipi di integrazione tra lingua e contenuto, tra lingua e disciplina. Non tutte le modalità possono essere considerate insegnamenti di tipo CLIL<sup>86</sup>:

	Lingua straniera	Disciplina
Non- CLIL		Si fa disciplina (es. chimica o altro) in LS senza alcun interesse per l'eventuale acquisizione della LS
CLIL orientato sulla disciplina		Si fa la disciplina in LS e l'insegnante di LS dà un supporto in aspetti linguistici utili per la disciplina
CLIL		La disciplina e la LS perseguono i loro obiettivi nello stesso tempo, con le stesse attività; il contenuto della disciplina prevale ma con forte attenzione al ruolo e al tipo della LS
CLIL orientato sulla LS		Progetti, spesso interdisciplinari, in cui i contenuti della disciplina danno i contenuti a moduli eseguiti poi in LS
Non-CLIL		Il tradizionale corso di Microlingua in cui si usano testi di disciplina ma per imparare la LS della disciplina, non la disciplina

Quando ci si riferisce ai contenuti di una disciplina si parla in particolare della capacità degli studenti di costruire le proprie conoscenze e le proprie competenze (Coyle, 2002). Il contenuto è intrinsecamente correlato all'attivazione dei processi cognitivi (Cognition) e gli studenti devono essere portati a creare una loro interpretazione del contenuto attraverso l'analisi linguistica. Perché questo avvenga è fondamentale che gli insegnanti facciano in modo che le competenze, individuate dal

<sup>86</sup> Balboni, P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università, 2012, p. 217.

QCER, dei loro studenti progrediscono, tenendo conto sempre degli obiettivi disciplinari, per poter sviluppare allo stesso tempo la competenza comunicativa. La lingua, utilizzata negli apprendimenti CLIL in modo chiaro e accessibile, verrà dunque appresa attraverso la comunicazione, in modo tale che vengano ricostruiti sia i processi cognitivi che il contenuto. Contemporaneamente all'apprendimento della lingua si acquisisce la cultura del paese di cui si sta studiando la lingua, questo implica una riflessione sulla diversità e permette di sviluppare un approccio interculturale, che occupa nell'apprendimento CLIL una posizione essenziale, per la creazione di una cittadinanza europea:

“Il CLIL deve essere visto come un ambiente ideale non solo per l'apprendimento della lingua ma anche per lo sviluppo della competenza culturale ed interculturale dei discenti<sup>87</sup>”.

Gli insegnanti hanno il compito di portare gli studenti, durante i moduli CLIL, ad attivare dei processi di riflessione e ad analizzare con diverse prospettive i contenuti della disciplina, mettendo a confronto la propria cultura con la cultura della lingua target. In questo modo hanno la possibilità di prepararsi alla comprensione dei vari contesti di socialità nei quali si troveranno ad agire, svilupperanno così la capacità di raccogliere informazioni utili selezionandole tra le diverse fonti consultate, così da affinare le capacità di discernimento per poter prendere decisioni nei contesti nei quali si troveranno ad operare al di fuori dell'ambito scolastico. L'apprendimento CLIL propone agli studenti una vera e propria sfida cognitiva (Cognition), e numerosi studi<sup>88</sup> dimostrano che i migliori risultati si ottengono, ad esempio, da studenti frequentanti corsi di insegnamento bilingue in termini di soluzione di problemi, capacità a interagire o riflessione metalinguistica.

Questo tipo di metodologia parte da principi glottodidattici di base e perché possa essere efficace in termini di apprendimento, il docente dovrà applicare strategie didattiche incentrate su insegnamenti di tipo cooperativo (*cooperative learning*), comunicativo, centrati sul discente (*student centred*), sul task (*task-based learning*) e

---

<sup>87</sup> Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 37-50, 2006, p. 41.

<sup>88</sup> Etude sur la contribution du multilinguisme à la créativité, n°EACEA/2007/3995/2, Commission européenne, 24 juillet 2009.

legati ad una didattica attiva (*active learning*). L'insegnamento CLIL non si basa su un metodo specifico, più che altro “*si avvantaggia di metodi interattivi, della gestione cooperativa della classe e dell'enfasi sui diversi tipi di comunicazione (linguistica, visiva e cinetica)*”<sup>89</sup>. È sicuramente l'approccio comunicativo che normalmente deve essere applicato nell'insegnamento di una lingua straniera, ma perché si possa parlare di metodo o metodologia CLIL e quindi di apprendimento simultaneo di lingua e contenuti, l'approccio comunicativo risulterà insufficiente e sarà necessario il supporto di altri approcci (Coonan, 2012). Il dover perseguire contemporaneamente due obiettivi è una sfida per la glottodidattica che è alla continua ricerca di nuovi metodi e di nuove soluzioni per risolvere e migliorare l'apprendimento delle lingue (Freddi, 1994).

Al centro di questo tipo di apprendimento dovrà essere posto lo studente che da soggetto passivo necessariamente deve diventare soggetto attivo e attraverso la pratica del *learning by doing* si ritroverà ad essere un soggetto pensante capace di interagire, scambiare informazioni e trovare soluzioni svolgendo attività (*Tasks*) che possiedono tutte le caratteristiche tipiche della situazione reale e che risultano essere più motivanti.

### 2.3 Aspetto linguistico

L'applicazione in classe della metodologia CLIL permette di ottenere una pluralità di benefici legati principalmente al miglioramento dell'acquisizione linguistica:

“la lingua straniera è il veicolo per l'insegnamento e l'apprendimento dei contenuti non linguistici e allo stesso tempo i contenuti costituiscono il veicolo attraverso il quale raggiungere obiettivi di apprendimento linguistico”<sup>90</sup>.

Gli obiettivi di acquisizione della competenza linguistica possono essere raggiunti in quanto in classe CLIL si vengono a creare delle specifiche condizioni che favoriscono tale apprendimento, tra queste si ha:

---

<sup>89</sup> Langé, G. & Porri, M.A. (eds.), *Corso TIECLIL per lo sviluppo professionale*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano, 2002, p. 25.

<sup>90</sup> Serragiotto, G., *op.cit.*, 2003, p.4.

- l'aumento della quantità di esposizione alla lingua straniera – l'apprendimento linguistico non sarà relegato semplicemente alle ore in cui è previsto l'insegnamento della lingua straniera, ma la lingua verrà appresa, in quanto lingua veicolare, anche durante l'insegnamento di altre discipline. È quindi utilizzata a livello interdisciplinare.
- una maggiore qualità di esposizione alla lingua straniera: il tipo di apprendimento centrato sull'acquisizione dei contenuti e la loro rielaborazione attraverso l'uso veicolare di una lingua straniera permette un tipo di insegnamento interattivo;
- una maggiore motivazione all'apprendimento: anche gli studenti meno interessati e con una minore attitudine all'apprendimento delle lingue saranno concentrati sull'acquisizione dei contenuti della disciplina e soltanto in modo indiretto, dato che le attività che svolgono non sono focalizzate sull'apprendimento linguistico, avranno la possibilità di potenziare la conoscenza della lingua straniera. (Coonan, 2012)

Sicuramente le ricadute positive legate al miglioramento dell'apprendimento linguistico sono date da una maggiore esposizione alla lingua in termini di ore (ore curricolari di lingua straniera e ore assegnate all'apprendimento di una DNL), e anche da una maggiore autenticità della lingua e delle attività ad esse correlate:

“alcune delle attività per l'insegnamento della lingua straniera sono delle mere attività manipolative e spesso sono dei falsi pragmatici, mentre le attività in lingua straniera durante l'ora di ragioneria o di informatica o di arte hanno “senso”, veicolano dei significati. Non si manipola la lingua ma si usa la lingua per degli scopi extra-linguistici, per compiere real world tasks<sup>91</sup>”.

Negli approcci comunicativi, i contenuti, i materiali e le attività sono unicamente proposti perché lo studente possa esercitarsi con la lingua. Lo studente non ne rileva l'importanza al di là di questo motivo in quanto questi documenti, che sono opportunamente didattizzati, sono spesso presentati come meri strumenti finalizzati all'apprendimento della lingua o della microlingua. L'uso veicolare di una lingua

---

<sup>91</sup> Balboni, P. E., *op.cit.*, 2012, p. 215.

straniera permette di recuperare la dimensione d'uso della lingua, ovvero il legame tra il pensiero e la lingua, che nell'insegnamento tradizionale di una lingua straniera è stato poco riconosciuto:

“The separation of language from learning, of language from thought, of language from meaning, of language from communication, can only undermine the effectiveness of language instructions<sup>92</sup>”

Per quanto riguarda la maggiore esposizione alla lingua, il concetto è associato al termine *immersione linguistica*, affrontato già nel primo capitolo; dagli studi compiuti (Swain, Lapkin, 1982) è emerso che il solo aspetto quantitativo non è sufficiente a migliorare l'acquisizione linguistica e che comunque non può essere l'unico fattore da prendere in considerazione, è necessario associare ad esso una dimensione qualitativa nell'apprendimento linguistico. Nell'integrazione tra la lingua e i contenuti, l'apprendimento della lingua, come gli studi sull'immersione lo hanno dimostrato, non avviene in modo automatico, nell'insegnamento CLIL è necessario mettere in atto delle strategie metodologico-didattiche fondamentali per permettere che “*la lingua venga appresa attraverso e in simultanea all'insegnamento e apprendimento della materia/contenuto*<sup>93</sup>”. In questo tipo di insegnamento sarà necessario da una parte porre particolare attenzione verso le questioni linguistiche che sono alla base dell'apprendimento dei contenuti disciplinari e dall'altra prefissare degli opportuni obiettivi che forniscano dei risultati linguistici senza che la lingua straniera venga esplicitamente insegnata. Così come un programma di Storia o di Fisica non ha l'obiettivo di insegnare l'italiano così anche il percorso CLIL non si prefigge di insegnare la lingua straniera. Infatti, gli obiettivi di natura linguistica, anziché imporre lo sviluppo del percorso, sono legati intrinsecamente agli obiettivi, contenuti e attività di apprendimento della materia.

Di fondamentale importanza, inoltre, è stabilire che tipo di conoscenza linguistica in LS debba possedere lo studente affinché possa appropriarsi dei contenuti non linguistici della disciplina non linguistica. Con lo strumento elaborato nell'ambito del *Progetto Lingue Moderne* del Consiglio di Europa, il QCER, che descrive dettagliatamente le competenze linguistiche specificando i livelli e i sottolivelli di

---

<sup>92</sup> Met M., , *Learning Language through Content. Learning Content through Language*, Journal of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, XXIV, 1991, p. 4.

<sup>93</sup> Coonan, C. M., *op. cit.*, 2012, p. 24.

padronanza linguistica, è possibile conoscere in modo chiaro quali siano le capacità che lo studente deve avere in lingua straniera per ogni livello specificato. L'apprendente, all'interno di ogni livello individuato dal QCER, dovrebbe poter migliorare la sua competenza e arricchire le sue conoscenze (in senso orizzontale) per poter accedere al livello successivo (in senso verticale). L'accesso ad un livello successivo è legato al miglioramento qualitativo delle competenze dell'apprendente, a questo proposito Cummins (1984) fa la distinzione tra due tipi di competenze che possono essere raggiunte dallo studente e ciò in stretta connessione con il tipo di approccio e di metodo che sono utilizzati nell'apprendimento delle lingue. Si tratta dei due acronimi: BICS<sup>94</sup> (Basic Interpersonal Communicative Skills) e CALP<sup>95</sup> (Cognitive Academic Language Proficiency):

“The distinction between basic interpersonal communicative skills (BICS) and cognitive academic language proficiency (CALP) was introduced by Cummins (1979, 1981a) in order to draw educators' attention to the timelines and challenges that second language learners encounter as they attempt to catch up to their peers in academic aspects of the school language. BICS refers to conversational fluency in a language while CALP refers to students' ability to understand and express, in both oral and written modes, concepts and ideas that are relevant to success in school<sup>96</sup>”.

Con le BICS (equiparate al livello A1/A2 – basic user – e al livello B1 – Independent user, solo per alcune attività – del QCER) si indicano le abilità necessarie e sufficienti per situazioni sociali e conversazioni basilari, per l'appunto, che consentono un livello di 'sopravvivenza' nelle attività sociali quotidiane. Rappresentano dunque la competenza linguistica necessaria per affrontare le difficoltà legate alla comunicazione

---

<sup>94</sup> Abilità, tipiche di un livello di competenza linguistica di sopravvivenza, che permettono allo studente di interagire in conversazioni con amici su argomenti quotidiani o per chiedere informazioni e servizi. Permette all'individuo di leggere e di scrivere testi brevi e facili su argomenti perlopiù familiari (Coonan, 2012, p. 88). Si tratta quindi di quelle competenze linguistiche che si raggiungono attraverso l'insegnamento tradizionale curricolare.

<sup>95</sup> Si tratta di una competenza elaborata e sofisticata con attività cognitive d'ordine superiore ed è quella che si realizza attraverso l'insegnamento veicolare che si riferisce anche a concetti astratti tipici di alcune discipline (Serragiotto, G., CLIL Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici, Perugia, Guerra-Soleil, 2003).

<sup>96</sup> Street, B. & Hornberger, N. H. (a cura di), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC, 2008, p.2.

interpersonale. Con le CALP si indicano, al contrario, tutte quelle abilità che permettono di fronteggiare attività più complesse e operazioni cognitivamente superiori “attività che implicano l’uso di processi cognitivi di ordine superiore quali l’analisi, la sintesi, la valutazione, la generalizzazione, il fare ipotesi ecc.”<sup>97</sup> e che consentono di poter acquisire i contenuti curriculari di una disciplina. Le CALP sono trasversali a tutte le discipline e, sempre secondo Cummins, per arrivare a raggiungere una competenza CALP è necessario prendere in considerazione sia il *contesto*, fattore fondamentale nell’insegnamento di una lingua straniera dato che permette allo studente di ottenere le informazioni utili perché possa saldare il significato al significante (Coonan, 2012), sia anche il grado di *concretezza/astrattezza* delle attività oltre che la *complessità cognitiva* del compito. La presenza del contesto nelle discipline non linguistiche è variabile, certe discipline esprimono la loro specificità semplicemente attraverso il codice verbale, che rappresenta l’unico modo in cui i significati vengono veicolati, e quindi l’uso dell’immagine ad esempio, valido supporto all’apprendimento, risulta essere inesistente o fortemente ridotto:

“lo studente dovrà essere in grado di ricavare il significato del messaggio dalle sole parole del testo e per farlo deve avere una competenza linguistica tale da consentirgli di comprendere testi verbali non contestualizzati”<sup>98</sup>.

Altre discipline, al contrario, utilizzano due codici, uno verbale e uno non verbale. Quindi le discipline scientifiche, che possiedono una dimensione grafica e anche una dimensione manuale da sfruttare, appaiono come le più vantaggiose per l’apprendimento di tipo CLIL “ci sono discipline che richiedono maggiori capacità di astrazione e di conseguenza competenze linguistiche approfondite ed altre che si prestano ad essere maggiormente ‘manipolative’<sup>99</sup>”. Tuttavia, questo concetto può anche essere esteso alle altre discipline che possono servirsi di supporti grafici per veicolare il contenuto, si pensi alla storia dell’arte e all’importanza che riveste l’immagine nell’esplorazione dei significati, le quali pur essendo veicolate soltanto

---

<sup>97</sup> Coonan, C. M., *op. cit.*, 2012, p. 90.

<sup>98</sup> *Ibidem*, p. 92.

<sup>99</sup> Barbero, T., *Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?*, In C.M. Coonan, (a cura di), CLIL, nuovo ambiente di apprendimento, Venezia, Cafoscarina, pp. 105-117, 2006, p.107.



attraverso un codice verbale possono avvalersi anche di supporti grafici per veicolare il contenuto. Per quanto concerne invece la *complessità cognitiva* o dei *processi cognitivi* (Cummins, 1984) lo studente con delle competenze BICS avrà difficoltà a poter svolgere delle attività complesse che richiedono un maggiore livello di attenzione, quali l'interpretazione e la trasmissione di significati complessi. Quindi per affrontare i *compiti cognitivamente impegnativi* sarà necessaria una maggiore competenza linguistica, fondamentale per lo studio di una disciplina non linguistica, dato che la comunicazione non è inserita in una situazione concreta di apprendimento (Barbero, 2005).

L'acquisizione dei contenuti è sicuramente legata al grado di conoscenza linguistica e specularmente la competenza linguistica si svilupperà in base alla qualità dei contenuti disciplinari e linguistici veicolati nell'apprendimento CLIL. Nel processo di apprendimento CLIL entrano in gioco due aspetti fondamentali perché avvenga il doppio apprendimento: l'input e l'output devono essere comprensibili (Krashen, 1987) in modo tale da permettere che l'apprendimento dei contenuti e il miglioramento delle competenze linguistiche avvengano con successo. Per quanto concerne l'input i materiali che sono somministrati agli studenti, siano essi orali, scritti, autentici o didattizzati, devono risultare comprensibili in modo tale che gli studenti possano concretamente acquisire, attraverso quello che leggono, sentono e vedono, le conoscenze linguistiche e disciplinari. L'insegnante di disciplina dovrà fare in modo di rendere l'input comprensibile, non semplicemente semplificando o banalizzando i contenuti, ma mettendo in atto le opportune strategie didattiche per renderlo accessibile. Anche la produzione linguistica, quindi l'output, dovrà risultare comprensibile; le abilità dello studente, il parlare e lo scrivere in LS, e quindi la capacità di trasmettere i contenuti acquisiti, si svilupperanno, durante il percorso CLIL, attraverso la congiunzione di diversi interventi didattici: privilegiare la ripetizione attiva dei contenuti, le domande aperte; sviluppare la produzione orale e successivamente la produzione scritta, sviluppare le abilità produttive e trasmissive, sviluppare la componente dialogica dell'insegnamento, privilegiare attività quali: le presentazioni, le ricerche, i giochi di ruolo, le simulazioni, le interviste, le rappresentazioni e le messe in scena. Sarà cura dell'insegnante improntare gli esercizi necessari per favorire la produzione linguistica in modo tale che venga abbandonato il

metodo tradizionale nell'insegnamento della materia che normalmente è di tipo esclusivamente trasmissivo, privilegiando una dimensione esperienziale nell'apprendimento in modo tale che lo studente sviluppi le sue competenze e acquisisca i nuovi concetti.

#### 2.4 Aspetto didattico

Il profilo bilingue del CLIL comprende la capacità degli studenti di analizzare criticamente i temi presentati, appartenenti alla propria cultura o alla cultura del paese di cui si studia la lingua. L'obiettivo non è più quello di descrivere fatti o esprimere solo concetti, ma è la capacità di elaborarli e quindi di appropriarsene attraverso l'agire linguistico. Per la riuscita del processo di apprendimento è fondamentale che l'atto comunicativo sia efficace, che quindi la comunicazione passi attraverso l'atto didattico<sup>100</sup>. Nell'atto didattico si ha la sinergia tra tre componenti della comunicazione: quella del docente, dell'apprendente e dei materiali utilizzati. Il docente utilizza la lingua straniera e deve essere in grado di trasmettere i nuovi contenuti spiegandoli e esemplificandoli in modo tale da assicurare l'apprendimento duale del percorso, perché oltre le normali difficoltà legate a ogni situazione di apprendimento/insegnamento si aggiunge la difficoltà di portare avanti tutte le operazioni di comunicazione in una lingua straniera. Dovrà essere rispettata la distribuzione gestaltica delle attività (Serragiotto, 2014), quindi i docenti seguiranno le fasi di globalità, analisi, sintesi e riflessione impegnandosi nel costruire delle unità di apprendimento capaci di ottenere il massimo coinvolgimento degli studenti.

Nell'applicazione reale della metodologia CLIL possono evidenziarsi delle criticità, in quanto non sempre risulta facile intraprendere, in un'unità didattica, un duplice obiettivo che vede l'apprendimento integrato di due discipline, spesso il livello linguistico della classe non è omogeneo, il materiale utilizzato può non essere sufficientemente chiaro o interessante. Per superare queste difficoltà è necessario da parte del docente riuscire ad adottare un approccio costruttivista riconoscendo l'importanza della creatività e promuovendo attività che diano agli studenti

---

<sup>100</sup> Coonan, C. M., *op. cit.*, 2012, p. 84.

l'opportunità di diventare autonomi inventori di conoscenze, utilizzando inoltre materiali stimolanti per generare negli studenti un maggiore coinvolgimento per incentivarli a usare la lingua in modo appropriato.

Per assicurare l'apprendimento duale non è sufficiente sostituire alla lingua materna la lingua straniera come lingua 'di lavoro', ma bisogna organizzare e strutturare l'apprendimento attraverso l'uso di vari approcci comunicativi e di svariate forme di sostegno linguistico. Le strategie didattiche che supportano lo studente nello svolgimento dei compiti sono denominate in modo generico strategie di *scaffolding*, termine introdotto da Bruner in psicologia nel 1976. Con '*scaffolding*' si indicano tutte quelle strategie di sostegno all'apprendimento e le indicazioni necessarie perché lo studente impari a svolgere i suoi compiti in modo tale da riuscire, ad un certo punto del suo apprendimento, ad agire in piena autonomia. Normalmente si tratta di strategie di supporto verbali e non verbali come l'uso di grafici, griglie, tavole e la costruzione di mappe mentali, oppure la semplice formulazione di domande che stimolano i processi cognitivi dello studente e lo aiutano a saper confrontare, mettere in sequenza, classificare, ecc. Tutte attività che sono utilizzate dagli insegnanti di lingua straniera (come i cloze test, esercizi di matching e categorizzazione, scelta multipla, ecc.) e che supportano l'apprendimento del contenuto; in un apprendimento CLIL dovranno essere usate fino a quando lo studente non raggiunge un tale livello di autonomia da non necessitare più di alcun aiuto, dimostrando di sapersi esprimere nei vari contesti e di essere capace di svolgere da solo i compiti di apprendimento. Il docente dovrà abbandonare l'insegnamento di tipo trasmissivo evitando di ricorrere il più possibile alla lezione frontale, incentrando così l'insegnamento sul lavoro di gruppo e sulla dimensione interazionale dell'apprendimento. Gli studenti potranno diventare autonomi e costruire le loro proprie conoscenze sulla base di ciò che già conoscono, imparando così a rapportarsi ai nuovi contenuti disciplinari e linguistici attraverso le nuove pratiche didattiche, quali il cooperative learning o il task-based learning, e con l'aiuto dei docenti.

Il CLIL quindi richiede che la lezione sia opportunamente strutturata in modo che alcuni elementi siano necessariamente presenti nelle varie fasi dell'apprendimento come ad esempio:

- l'uso frequente di codici non verbali per sostenere l'apprendimento o la visualizzazione: l'uso di materiale prettamente iconografico o carte, diagrammi, grafici, mappe concettuali, ecc, permette agli apprendenti di decifrare velocemente i significati contenuti nei testi e agevola il lavoro di apprendimento dei contenuti. In particolare le mappe concettuali possono agevolare l'apprendimento fornendo una *“dimensione spaziale della conoscenza rispetto a quella lineare del testo; rinforzano la conoscenza pregressa e favoriscono quella nuova; consentono l'identificazione delle parole chiave che denotano un sapere e di passare dal livello lessicale a strutture più complesse; consentono nella programmazione didattica di organizzare i contenuti relativi alle unità didattiche in modo logico; possono essere usate come supporto alla lettura e alla scrittura, all'ascolto e alla produzione orale<sup>101</sup>”*.
- l'uso di strategie didattiche che rendono il contenuto comprensibile agli studenti (come le attività di pre-listening, while-listening, post-listening);
- l'eloquio rallentato e ritmo dell'apprendimento: il docente avrà cura di non utilizzare un ritmo eccessivamente accelerato sia nella formulazione delle frasi sia nell'apprendimento, in quanto questa particolare attenzione permetterà e faciliterà la comprensione globale dei contenuti e non scoraggerà gli apprendenti;
- La semplificazione, la riformulazione, la ridondanza, la ripetizione: semplificare i soggetti trattati e sopprimere dei dettagli può avere delle ricadute positive sull'insegnamento/apprendimento e ciò permette agli apprendenti di concentrarsi sull'essenziale, pur tuttavia questa pratica potrebbe impedire di trattare gli argomenti in modo più approfondito. Malgrado la perdita di determinate informazioni, che sarebbero state presenti se gli argomenti fossero stati trattati nella lingua madre, è importante per gli studenti che nell'apprendimento CLIL gli argomenti siano trattati in modo preciso e chiaro.

---

<sup>101</sup> Langé, G., Cinganotto L. (a cura di), *E-CLIL per una didattica innovativa*, I Quaderni della Ricerca, Torino, Loescher Editore, 18, 2015, p. 189.

Oltre a semplificare è utile anche utilizzare la riformulazione e la ripetizione con l'uso di parafrasi che migliorano e aumentano la comprensione. La riformulazione, sicuramente, rispetto alla ripresa dello stesso lessico, contribuisce al miglioramento della competenza linguistica. Altre strategie utili come attività di sostegno all'apprendimento quali: “*richiamare pre-conoscenze; fare brainstorming; usare frequentemente esempi; strutturare attività calibrate sulle caratteristiche del gruppo, costruire glossari, [...], svolgere esperienze/esperimenti pratici (per argomenti teorici, impostare la didattica in termini di problem solving)*”<sup>102</sup>.

- I momenti di *learning by doing*: tipo di apprendimento esperienziale per agevolare lo studente ad impadronirsi dei contenuti.
  
- Il *code-switching*: l'insegnante può scegliere se, all'interno di una lezione CLIL, fare ricorso alla lingua materna e adottare strategie diverse alternando l'uso della lingua materna, per alcune attività o per la presentazione delle stesse, all'uso della lingua straniera. Può decidere con quale frequenza usare l'una o l'altra o se usare esclusivamente la lingua straniera durante tutta la lezione, una scelta quest'ultima sicuramente da preferire in ambito CLIL, anche se si tratta di una pratica più impegnativa, dato che ottimizza il raggiungimento degli obiettivi prefissati. La scelta dipenderà da diversi fattori, come ad esempio il grado di competenza linguistica degli studenti che avranno necessità dell'uso facoltativo della lingua materna, la difficoltà degli argomenti trattati, o ancora il livello di competenza linguistica dello stesso insegnante. È possibile stabilire che nell'attuazione dei moduli CLIL venga attivato il *teaching team* in cui il docente di disciplina e il docente di lingua collaborano per pianificare e realizzare la lezione CLIL. I due docenti in questo caso non soltanto sceglieranno gli argomenti, stabiliranno per entrambe le discipline gli obiettivi da raggiungere, collaboreranno per stabilire i materiali da utilizzare e nella maggior parte dei casi decideranno le strategie da adottare per organizzare le lezioni in presenza di insegnamento di tipo trasmissivo, ma potranno

---

<sup>102</sup> Coonan, C. M., *op. cit.*, 2012, p. 310.

anche organizzare il *timing* all'interno della lezione decidendo ad esempio che soltanto l'insegnante madrelingua utilizzerà la lingua veicolare mentre l'insegnante di disciplina esporrà gli argomenti in lingua materna. Si distinguerà inoltre il *code-mixing*, in cui all'interno della stessa frase si utilizzano entrambe le lingue, il *code-shifting*, che avviene quando un locutore si esprime in una lingua e l'interlocutore risponde in un'altra e infine il *code-switching*, il cambiamento continuo della lingua in una conversazione<sup>103</sup>.

- I metodi centrati sull'alunno: in modo tale da favorire e sviluppare l'interazione linguistica all'interno della classe ricorrendo a forme di insegnamento dialogiche e sociali. Così facendo si pone il discente al centro del processo di insegnamento/apprendimento. I metodi centrati sugli alunni creano un clima di fiducia che li incoraggia ad intraprendere in modo positivo l'apprendimento delle lingue (Bertaux, 1997).
- Favorire la comunicazione in classe e creare un'organizzazione didattica che consenta la partecipazione linguistica e cognitiva attiva degli studenti: Una questione chiave, oltre che un precipuo obiettivo della metodologia CLIL, è quella della comunicazione in classe. L'insegnante potrà stimolare e incoraggiare la comunicazione in classe utilizzando strategie utilizzate normalmente da un insegnante di lingua in classe (lavoro in gruppo, giochi di ruolo, dibattiti, etc.).
- Il *cooperative learning*: gli studenti lavorano su di un compito in piccoli gruppi e apprendono lavorando insieme. Non si tratta del tradizionale lavoro di gruppo “*il Cooperative Learning è [...] molto diverso dal lavoro di gruppo in cui i discenti lavorano insieme per una parte del tempo in classe ma l'apprendimento avviene ancora prevalentemente attraverso l'ascolto dell'insegnante e il successivo studio individuale a casa: il Cooperative Learning si concentra sull'apprendimento (learning) nel qui ed ora della classe e sul processo che si instaura tra gli studenti mentre lavorano insieme*

---

<sup>103</sup> Geiger-Jaillet, A., Schlemminger G., Le Pape Racine C., *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*, Peter Lang Edition, 2016, p. 92.

*per imparare*<sup>104</sup>”. Il lavoro degli studenti in coppia o in gruppo diventa un momento in cui possono scambiare informazioni, confrontarsi e sintetizzare gli argomenti anche in lingua materna. Si tratta, inoltre, di mettere insieme apprendenti con capacità diverse per eseguire dei compiti in modo tale che la produzione finale permetta di riconoscere sia gli sforzi individuali sia gli sforzi del gruppo. Tra le strategie che è possibile utilizzare risultano efficaci il metodo *Jigsaw* (Aronson, 1978) e il *Reciprocal Teaching* (Palincsar & Brown 1984). Il primo è una struttura molto utilizzata nel *Cooperative Learning* quando un argomento da apprendere può essere suddiviso in parti in modo che ognuna non esiga la conoscenza delle altre per essere appresa; il secondo è una strategia di comprensione della lettura guidata che incoraggia gli studenti a sviluppare le capacità che i lettori e gli studenti efficaci fanno in modo automatico (riassumere, interrogare, chiarire, prevedere e rispondere su ciò che stanno leggendo). Gli studenti usano queste quattro strategie di comprensione su un testo comune, in coppia o in piccoli gruppi.

- La scelta del materiale più adatto: La fase di programmazione di un modulo CLIL è essenziale, vista anche la difficoltà nel reperimento, in commercio, di materiale pedagogico adatto. La scelta più ovvia sarebbe infatti quella di attingere a del materiale già esistente, presente nei manuali che normalmente sono usati per l’insegnamento della disciplina non linguistica oppure semplicemente cercando su internet. Dipenderà dalla competenza linguistica dell’insegnante che dovrà, secondo i casi, tradurre il materiale o addirittura produrre ex novo dei documenti scritti. Si può anche fare ricorso a materiale confezionato, utilizzando i manuali scolastici dell’estero, ma è necessario tener presente le differenze tra i programmi scolastici delle due nazioni che non sempre coincidono “*il libro di testo [...] scritto per un pubblico diverso [...] potrebbe richiedere un intervento per portarlo in linea con i programmi specifici dell’Italia e per renderlo più accessibile al pubblico italiano*<sup>105</sup>”, oltre, e non meno importante, considerare che spesso il materiale contenuto in

---

<sup>104</sup> Lucietto, S., *Il Cooperative Learning: Una metodologia per CLIL*, in Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, 2006, p. 119.

<sup>105</sup> Coonan, C. M., *op. cit.*, 2012, nota a p. 337.

questi manuali non si adatta al livello linguistico degli studenti. Difatti i manuali adattati all'età degli studenti del paese nel quale si parla la lingua obiettivo utilizzano una lingua troppo complicata per gli studenti bilingui. Sarà dunque necessario un lavoro supplementare da parte del docente per adattare questi materiali al livello linguistico della propria classe. Sul concetto di autenticità nella didattica delle lingue ci soffermeremo nel prossimo capitolo, approfondendo così la parte teorica e l'intensa querelle sviluppata in seno alla riflessione glottodidattica nel corso degli anni.

- Verifiche di comprensione: il tema della valutazione e quindi della verifica delle conoscenze è legato alla dualità degli obiettivi di apprendimento del programma CLIL. In effetti le difficoltà di comprensione e di acquisizione delle competenze appaiono per entrambi i lati: nel campo linguistico e nel campo specifico della disciplina. I docenti devono frequentemente verificare se gli studenti hanno assimilato i contenuti sia dal punto di vista della disciplina sia dal punto di vista linguistico: *“Dopo un’accurata programmazione delle attività, la messa in atto di un sistema di monitoraggio è quindi indispensabile per calibrare gli interventi sulle reali capacità dei discenti e per “ri-tararli” sul feedback che la classe invia al docente<sup>106</sup>”*.

## 2.5 Vantaggi dell’insegnamento CLIL e sue problematiche

Nel documento della Commissione Europea, redatto il 25 giugno del 2014, inserito nella sezione “Multilinguismo<sup>107</sup>”, è specificato un elenco di vantaggi che derivano dall’introduzione dell’apprendimento CLIL nelle scuole:

- Develop intercultural communication skills;
- Prepare for internationalism;
- Provide opportunities to study content through different perspectives;
- Access subject-specific target language terminology;
- Improve overall target language competence;

---

<sup>106</sup> Lucietto, S., *La valutazione di processo in CLIL*, in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, 2006, p. 161.

<sup>107</sup> [https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism\\_it](https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_it), visionato ultima volta il 5/12/2018.



- Develop oral communication skills;
- Diversify methods and forms of classroom practice ;
- Increase learner motivation<sup>108</sup>.

Si tratta dei benefici fondamentali di un apprendimento di tipo CLIL; altro dato importante da considerare è che gli studenti sono esposti alla lingua straniera per un maggiore numero di ore rispetto a quello che normalmente avviene in una classe che non adotta l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. Ulteriori benefici sono elencati da Carsten Apsel nel suo articolo "*Coping with CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany*"<sup>109</sup>, che ben mette in evidenza il fatto che gli studenti possono sviluppare la comprensione e le competenze interculturali<sup>110</sup>, interessi e attitudini multilingue<sup>111</sup> e inoltre viene specificato come l'insegnamento CLIL non necessita di ore di insegnamento supplementari<sup>112</sup>, arricchendo così la materia studiata piuttosto che competere con quest'ultima<sup>113</sup>. Questo elenco rappresenta i punti di forza dell'inserimento di un insegnamento di tipo CLIL all'interno del processo educativo linguistico nelle scuole, chiarendo così che non si tratta di una mera immersione nell'apprendimento di una lingua straniera o di un semplice insegnamento bilingue, ma che è appunto una summa di variabili che intrecciandosi toccheranno numerosi aspetti, come le scelte didattiche diversificate, gli stimoli che privilegiano la motivazione nell'apprendimento, la sfera interculturale e internazionale, la visione poliedrica di uno stesso contenuto, l'autenticità degli stessi contenuti,

“il CLIL è essenzialmente un perfezionamento dell'approccio veicolare diretto [...] in quanto pone la figura del discente al centro del processo di insegnamento/apprendimento, mettendolo a proprio agio, ed utilizza al meglio le più moderne strategie glottodidattiche. Inoltre il CLIL permette di adattare l'insegnamento veicolare alle più differenti situazioni didattiche e alle esigenze della maggioranza degli studenti europei che, vivendo in situazioni

---

<sup>108</sup> European Commission (2014), *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*, p. 9-10.

<sup>109</sup> Carsten, A., *Coping with CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany*, Article 5 of Volume 1 (4), International CLIL Research Journal, University of Jyväskylä, Finland, 2012, p. 2.

<sup>110</sup> “builds intercultural knowledge and understanding”

<sup>111</sup> “develops multilingual interests and attitudes”

<sup>112</sup> “does not require extra teaching hours”

<sup>113</sup> “complements other subjects rather than competes with them”

prevalentemente monolingui, non solo non può sfruttare le opportunità tipiche dei contesti plurilingui ma dispone anche di quantitativi orari per l'apprendimento linguistico relativamente limitati<sup>114</sup>”.

Nell'apprendimento CLIL non vi è soltanto come obiettivo il miglioramento della competenza linguistica, ma è presente la possibilità, attraverso l'acquisizione dei concetti in lingua straniera, di avere delle ricadute positive sulla concettualizzazione e quindi sul modo di riflettere:

“One commonly-cited additional value of CLIL is the enhanced development of learning strategies and skills, which are related to broader cognitive applications. Exposure to transdisciplinary training in language-specific study skills could enhance the development of specifically subject-related productive skills. This can be achieved through closer integration of first, target and non-language specialists in the curriculum<sup>115</sup>”.

Acquisire la capacità di riflettere sullo stesso concetto in più lingue permette una più ampia comprensione e allo stesso tempo aiuta ad aumentare le risorse di strutturazione concettuale (Bertaux, 1997). Nell'apprendimento CLIL lo studente non si limiterà soltanto a imparare la lingua straniera in quanto semplice oggetto di apprendimento, ma la sua conoscenza in lingua straniera gli permetterà di imparare a riflettere in quella stessa lingua e per arrivare a questo risultato è necessario che abbia raggiunto una competenza CALP.

L'insegnamento bilingue è dunque ormai, come una naturale continuazione di questo tipo di insegnamento, anche l'apprendimento CLIL, è sicuramente portatore di benefici cognitivi; numerose sono le esperienze (ad esempio in Canada, in Francia, in Germania, in Lussemburgo e in Italia in particolare in Valle d'Aosta e in Trentino Alto Adige) e gli studi sulle ricadute di carattere cognitivo di questo tipo di apprendimento nelle scuole in cui sono attivi insegnamenti bilingui. È possibile riassumere gli effetti

---

<sup>114</sup> Magnani, M., *L'insegnamento veicolare delle lingue e il CLIL: una nuova frontiera per la glottodidattica*, Studi di Glottodidattica, 2009.

<sup>115</sup> “CEILINK Recommendations” in : CLIL Initiatives for the Millenium, report on the CEILINK Think Tank. Marsh, D. & B. Marsland (Eds), University of Jyväskylä, Finland 1999; pp.46-54 ; p.1.

di tipo cognitivo dell'insegnamento bilingue o del bilinguismo in generale riprendendo la sintesi fatta da Jean Duverger<sup>116</sup> in merito agli insegnamenti bilingui. Il bilinguismo permette di sviluppare delle maggiori capacità di astrazione, di affinare le capacità di ascolto e di attenzione, di adattabilità, di creatività, di apertura di pensiero, di flessibilità<sup>117</sup>. I vantaggi del parlante bilingue sono espressi anche nel documento della Commissione Europea, nel quale è specificato che gli studenti bilingui adottano un approccio più analitico nell'apprendimento rispetto agli studenti monolingui:

“While monolingual speakers show greater competence in acquiring and memorising information, bilingual students tend to adopt a more analytical approach to learning and are more capable of applying the knowledge acquired to new learning situations<sup>118</sup>”.

Ovviamente tutti questi benefici cognitivi potranno essere ottenuti soltanto se si sono venute a creare le condizioni favorevoli nella fase di apprendimento della lingua straniera in ambito CLIL; tra le condizioni fondamentali è necessario tenere conto della scelta della disciplina non linguistica, della fase di progettazione dell'insegnamento di tipo CLIL, della scelta dei materiali adeguati al livello linguistico degli apprendenti e della loro opportuna didattizzazione, della scelta di strategie didattiche finalizzate alla facilitazione del recepimento e apprendimento dei contenuti della disciplina, del livello linguistico dell'insegnante, etc.

Un altro riflesso positivo nell'apprendimento CLIL è il raggiungimento di una competenza metalinguistica che può essere considerata come una componente nella metodologia CLIL, così come lo è l'acquisizione della competenza linguistico-disciplinare. In quanto nell'uso più avanzato dei dati linguistici lo studente acquisisce delle capacità di analisi del funzionamento del linguaggio e impara, inoltre, a utilizzarlo per raggiungere gli obiettivi prefissati. Raggiungere una competenza di tipo metalinguistico in ambito CLIL richiede sicuramente un livello avanzato di

---

<sup>116</sup> Duverger, J., *Repères et enjeux*, in *Revue internationale d'éducation*, n° 7, Dossier enseignements bilingues, septembre 1995, Sèvres, CIEP, 1995, pp. 40-42.

<sup>117</sup> Duverger J. et Maillard J.-P., *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Saint-Amand-Montrond, Albin Michel Education, 1996, pp. 18-35.

<sup>118</sup> European Commission (25 June 2014) *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*, p. 15.

competenza linguistica che non sempre può essere raggiunto, poiché usare la lingua per parlare della lingua stessa (Jakobson, 1960) comporta un elevato livello di riflessione sulla lingua: soggetto e oggetto di studio al tempo stesso. La riflessione metalinguistica potrà dunque avvenire soltanto in alcuni momenti dell'apprendimento CLIL e circoscritta ad alcuni aspetti grammaticali e morfo-sintattici della lingua veicolare, in quanto la componente fondamentale in ambito CLIL è l'approccio comunicativo. All'interno del modulo CLIL sarà sicuramente più facile riscontrare nell'insegnamento un utilizzo alternato della L1 e della L2, piuttosto che una pura e totale riflessione metalinguistica:

“L'insegnamento bilingue si caratterizza innanzitutto con l'alternanza delle lingue, costituendo così un rapporto tra l'identità e l'alterità, ovvero un sistema linguistico familiare e un sistema linguistico da conquistare”<sup>119</sup>.

Il *code-switching* (l'alternanza linguistica) sta ad indicare i momenti in cui in classe sarà usata un'altra lingua di interazione tra insegnante e studenti per facilitare l'acquisizione dei nuovi concetti disciplinari e linguistici, ciò permetterà la possibilità di confrontare e analizzare i documenti in lingue diverse senza per questo ricorrere alla traduzione che porterebbe soltanto alla sovrapposizione di due lingue rendendo l'apprendimento ripetitivo, inefficace e snaturando, così facendo, gli obiettivi cardine del CLIL. Jean Duverger distingue tre tipi di alternanza nell'insegnamento bilingue:

- Una macro alternanza: che viene prevista fin dalla programmazione di un modulo CLIL, nella quale saranno accuratamente scelte le sequenze all'interno di una unità didattica che saranno svolte nella L1 o nella L2. La scelta può dipendere dalla difficoltà dei contenuti da trattare, dalla difficoltà a reperire materiali nell'una o nell'altra lingua oppure quando la lezione CLIL è svolta in team-teaching e i due insegnanti, di lingua e di disciplina non linguistica, si alterneranno nel corso della lezione.

---

<sup>119</sup> Braz, A., *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue, méthodologie, repères, exemples*, Consejería de Educación de Cantabria/Santander avec la collaboration de l'Alliance Française, 2007, p. 12. “L'enseignement bilingue se caractérise d'abord par l'alternance des langues, constituant ainsi un rapport entre l'identité et l'altérité, à savoir un système linguistique familier et un système linguistique à conquérir”.

- Un'alternanza sequenziale o meso alternanza: all'interno della stessa lezione l'insegnante di disciplina non linguistica potrà ritenere opportuno alternare le due lingue per facilitare l'apprendimento e l'acquisizione dei contenuti della materia, per poter confrontare documenti nelle due lingue e anche per poter sviluppare alcune parti dei contenuti della materia che sono stati maggiormente sintetizzati a livello linguistico in funzione del livello di competenza linguistica della classe. Le due lingue dovranno e potranno avere un ruolo complementare al fine di portare lo studente ad un ottimo livello di apprendimento sia dei contenuti sia della lingua straniera.
- Una micro alternanza: è l'uso non programmato della L1 o della L2 che viene usata per spiegare un concetto, per riformularlo o in qualunque altra occasione, non espressamente prevista, in cui l'insegnante riterrà necessario fare ricorso all'altra lingua<sup>120</sup>.

Altro aspetto da considerare è che attraverso la metodologia CLIL viene raggiunta anche una competenza metaculturale, dato che gli studenti, nell'apprendimento dei contenuti di una determinata disciplina con l'uso della lingua veicolare, si immergono allo stesso tempo nella cultura del paese. Questo tipo di implicazione metaculturale è sicuramente più facilmente raggiungibile attraverso lo studio di alcune discipline, quali ad esempio la storia, la letteratura o la filosofia, che maggiormente si prestano a questo tipo di riflessione favorendo il confronto diretto di determinati avvenimenti storici o di concetti letterari e filosofici; il CLIL, in questa prospettiva, permette la comprensione dei contenuti in una visione poliedrica e complessa. Uno dei maggiori contributi del CLIL è la possibilità di avere accesso a una cultura diversa e a delle modalità riflessive alternative. Nell'insegnamento bilingue vi è la possibilità di valorizzare e preservare la diversità linguistica e culturale, senza chiudersi nell'apprendimento monolingue valorizzando una sola lingua.

Nell'applicazione reale della metodologia CLIL possono evidenziarsi delle problematiche, che rappresentano il risvolto di ogni tipo di metodologia che mostra la sua debolezza se non è applicata in modo attento e in ogni suo aspetto. Nel caso

---

<sup>120</sup> Duverger J., *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL*, Plurilinguisme et enseignement, Tréma n. 28, 2007.

dell'insegnamento CLIL, non sempre risulta facile intraprendere, in un'unità didattica, il duplice obiettivo che vede l'apprendimento integrato di due discipline. Spesso, ad esempio, è possibile che il livello linguistico della classe non sia omogeneo oppure che il materiale utilizzato non sia in grado di coinvolgere gli apprendenti in modo adeguato. Alcune di queste difficoltà sono state già accennate e verranno successivamente approfondite nei prossimi capitoli, in particolare l'esigenza di formare le competenze linguistico-comunicative e didattico-metodologiche del corpo docente o la difficoltà nel reperimento del materiale adeguato e del relativo adattamento alle svariate esigenze formative e linguistiche di una classe.

Un'altra difficoltà sta nella differenza del ruolo dello studente durante una tradizionale lezione di lingua, nella quale egli deve semplicemente concentrare la sua attenzione sulle attività per esercitarsi con la lingua, rispetto al ruolo che dovrà assumere durante l'insegnamento CLIL in cui, invece, dovrà concentrare la sua attenzione sul recepimento dei contenuti e al tempo stesso sulla correttezza linguistica. Lo studente avrà tendenza, dato che è principalmente abituato al tipo di apprendimento/insegnamento che avviene durante le ore dedicate alla lingua straniera, a scegliere di concentrare i suoi sforzi all'apprendimento della lingua piuttosto che alla comprensione dei contenuti, con la conseguenza che spesso l'apprendimento risulterà come un esercizio mnemonico senza una reale riflessione cognitiva (Coonan, Grassi, 2006, 2007). Il rischio è dunque che, senza un'opportuna programmazione a monte del modulo CLIL e senza una chiara esplicitazione di quali siano gli obiettivi e i risultati attesi, si renda inefficace, sia dal punto di vista della crescita linguistica sia dal punto di vista dell'apprendimento dei contenuti della disciplina, l'insegnamento CLIL.

Altro aspetto problematico è riuscire a rendere gli studenti partecipi di ogni fase dell'insegnamento, per poter così maturare una consapevolezza autonoma sull'importanza di integrare lingua e contenuto. Questa condivisione di intenti risulta oltremodo estranea ai docenti abituati a una tipologia d'insegnamento unidirezionale e frontale.

Un altro punto critico deriva dal fatto che spesso, per problemi di organizzazione nelle scuole, vengono attivati dei moduli CLIL brevi che certamente non coprono il 50% del monte ore della disciplina non linguistica previsti dalla legge. Questo avviene

purtroppo per insufficienza di docenti opportunamente formati e non sempre è possibile, per sopperire a questa mancanza, organizzare un insegnamento CLIL che preveda la co-presenza di due docenti, perché non tutte le scuole hanno i fondi sufficienti per poter assicurare questa copertura. La formazione dei docenti, di cui si parlerà in seguito, è quindi un problema fondamentale perché se il docente non possiede le opportune competenze linguistiche, metodologiche e didattiche avrà la tendenza a semplificare eccessivamente i contenuti e di conseguenza si avrà la banalizzazione degli stessi; utilizzerà più frequentemente la lingua madre e la traduzione; non sarà in grado di usare le corrette strategie didattiche che sono fondamentali per favorire attività autonome e cooperative riducendo al massimo l'insegnamento frontale. Tutti questi fattori negativi finiranno con l'inficiare la qualità dell'intervento didattico che, mutilo delle basi, non riuscirà nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Le criticità nell'attivazione dei moduli CLIL sono emerse anche in sede parlamentare<sup>121</sup> (in data 21/11/2013) in seno a una interrogazione al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

In particolare, i punti essenziali sollevati riguardano non solo il numero esiguo dei docenti opportunamente formati, ma anche del concreto rischio della riduzione dei contenuti delle discipline curriculari per l'eccessiva semplificazione degli argomenti.

Le perplessità si riferiscono anche ad alcune indicazioni delle norme transitorie, quali l'abbassamento dal livello C1 al livello B2 delle competenze linguistiche richieste ai docenti, livello ritenuto non adeguato per l'insegnamento di una DNL.

Altre problematicità messe in evidenza erano strettamente legate alla mancanza di fondi stanziati per incrementare le iniziative di formazione dei docenti, per dare un riconoscimento economico ai docenti coinvolti nell'insegnamento CLIL e per poter dotare le scuole di un'adeguata strumentazione informatica. Molti di questi nodi sono ancora attuali e di non semplice soluzione.

---

<sup>121</sup> INTERROGAZIONE A RISPOSTA IN COMMISSIONE 5/01536 presentata da GHIZZONI MANUELA (PARTITO DEMOCRATICO) in data 21/11/2013. Piattaforma di pubblicazione e condivisione di Linked Open Data sull'attività e gli organi della Camera del Parlamento italiano. [http://dati.camera.it/ocd/aic.rdf/aic5\\_01536\\_17](http://dati.camera.it/ocd/aic.rdf/aic5_01536_17) (visionato per l'ultima volta il 5/12/2018).

## 2.6 Metodologia in EsaBac: differenze e punti di contatto con il CLIL

Fino a questo momento si è dibattuto sulla metodologia CLIL e in particolare modo si è messo in evidenza che questo tipo di metodologia rappresenta soprattutto un “orientamento metodologico”; questa definizione ben si accorda con la visione del CLIL di Mehisto, Marsh e Frigols in quanto *umbrella term*. Il CLIL dunque abbraccia una vasta articolazione di approcci didattici e educativi finalizzati all’apprendimento dei contenuti attraverso una lingua straniera. Questa macro metodologia viene spesso equiparata al dispositivo EsaBac, che rispetto al percorso formativo CLIL presenta sicuramente molte similitudini e numerosi punti in comune, ma esistono alcune divergenze che non devono tuttavia essere trascurate.

Si tratta quindi di un dispositivo che, nell’ambito dell’educazione bilingue, rappresenta il progetto più completo, a livello europeo, in concomitanza con altri dispositivi quali l’AbiBac (tra Francia e Germania), il BachiBac (tra Francia e Spagna), e che permette l’insegnamento di discipline non linguistiche attraverso una didattica e una metodologia integrata.

L’EsaBac, così come gli altri dispositivi delle sezioni bilingui, predilige dunque l’integrazione tra le due culture dei paesi partner offrendo un percorso formativo maggiormente orientato verso una didattica che concili le tradizioni didattiche dei paesi firmatari degli accordi. L’integrazione avviene, non soltanto, come succede nell’approccio CLIL, tra la lingua e i contenuti, ma anche a livello metodologico. Questo tipo di dispositivo ha necessità, per poter funzionare, dell’accurata unione di due metodologie. Si è parlato, nella presentazione dell’EsaBac, nel primo capitolo, dei programmi, per le due materie scelte, che sono stati concepiti incrociando e, appunto, integrando, i saperi delle due nazioni, ma per poter raggiungere un ulteriore grado di fusione nell’insegnamento/apprendimento della letteratura e della storia è fondamentale che anche gli approcci didattici dei due paesi formino una vera e propria metodologia.

I due paesi hanno tradizioni metodologiche e approcci pedagogici-didattici diversi, se nel caso dell’Italia ritroviamo un sistema di insegnamento di tipo trasmissivo con l’ausilio di una pratica didattica di tipo frontale in cui lo studente non è posto al centro



del processo di apprendimento, ma assume un ruolo più da spettatore e fruitore di un sapere trasmesso, invece nell'approccio francese gli studenti assumono un ruolo maggiormente attivo che, attraverso l'uso di svariati generi testuali e dei documenti autentici, permette loro di costruire la conoscenza dei contenuti in modo argomentativo e critico questo ha reso necessario la creazione di una didattica EsaBac:

"[...] allier la tradition française liée à une certaine rigueur méthodologique pour exercer un raisonnement critique, héritée aussi bien de Descartes et des Lumières que des schémas structuralistes, à l'approche italienne qui s'inscrit dans la tradition de l'idéalisme gentilien et dans une approche historiciste aux humanités, fondements de l'enseignement"<sup>122</sup>.

Fin dal 1985 si è precisata la volontà in Francia, ulteriormente rinforzata dall'approvazione dei programmi nel 1995, di introdurre lo studio dei documenti come fondamento dell'insegnamento della storia. Una volontà nata dall'implementazione di nuove concezioni dell'apprendimento, tra le quali spicca il behaviorismo, che pongono l'apprendente al centro del sistema educativo. L'apprendente diventa l'autore del proprio apprendimento e, dunque, l'uso dei documenti in classe gli permette di dare un senso al sapere storico e alla ricerca, permettendogli di sviluppare uno spirito critico:

"Si l'histoire semble être un espace propice à la confrontation culturelle et civilisationnelle, elle est aussi une clé d'entrée disciplinaire humaniste pour un programme commun, où les différences sont mises en perspective à la fois à travers le prisme de l'altérité linguistique et celui de l'altérité méthodologique et épistémologique"<sup>123</sup>.

La differenza tra le due metodologie si evidenzia in modo più concreto durante un corso di storia e nei manuali a supporto del suo insegnamento, assolutamente necessari come base per l'implementazione della metodologia e come supporto al lavoro in classe e a casa degli studenti. Innanzitutto l'approccio nell'insegnamento degli

---

<sup>122</sup> David, H., *op.cit*, 2012, p. 57.

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 59.

argomenti, durante un corso EsaBac, presenterà una differenza sostanziale: saranno trattati per tematiche, basandosi sempre sul programma congiunto stabilito a monte, e non con uno svolgimento cronologico come avviene normalmente in un classico corso di storia nella scuola italiana. I manuali italiani a differenza di quelli che normalmente vengono usati nei corsi di storia-geografia in Francia presenteranno:

“ampie ‘narrazioni’, ma anche schede cronologiche, cartine, fonti e testi storiografici, capitoli di approfondimento dedicati a storia sociale, economica, politica, culturale, di genere, incluse prospettive non eurocentriche. Un qualunque manuale francese, invece, [...], presenta, in genere, nella pagina sinistra una breve introduzione (gli eventi principali del periodo o della tematica presa in considerazione) e, a destra, documenti di diverse tipologie, dal quadro, al diagramma, al testo scritto, prevalentemente fonti. Rispetto ai manuali italiani, i testi sono più brevi ma si prevede un lavoro interpretativo e, per i dossier a doppia pagina, anche una sintesi finale (sul modello della quarta prova)<sup>124</sup>”,

i documenti storiografici e iconografici presenti nei manuali italiani sono perlopiù inseriti a scopo illustrativo e non vengono usati come punto di partenza per un lavoro interpretativo e di costruzione argomentativa su una data problematica. Inoltre la struttura del “racconto” storico si concentra maggiormente su una ricca successione di eventi e di date tralasciando l’aspetto geopolitico. Nell’insegnamento della storia in EsaBac si avrà dunque un consequenziale alleggerimento dello studio dei fatti storici che saranno usati per la costruzione di un sapere critico (Traina, 2011) e analizzati in una prospettiva integrata con le fonti storiche. La pratica didattica impiegata ingloberà anche le caratteristiche di esposizione orale che rappresentano uno dei punti forti nella metodologia italiana, questa capacità è considerata anch’essa uno dei punti di forza nella metodologia EsaBac e sarà messa a servizio del doppio obiettivo linguistico e storico dato che esercitarsi oralmente (anche se la prova in storia è soltanto scritta) preparerà gli studenti alla prova orale di francese. Un’altra differenza sostanziale e che costituisce un’altra novità significativa per gli studenti e gli insegnanti italiani riguarda il consequenziale snellimento del programma, dato che la prova finale in storia verte

---

<sup>124</sup> AA.VV., *op. cit.*, 2013, p 83.

sul periodo che va dal 1945 ai giorni nostri. È stato necessario dunque modificare la programmazione italiana, che normalmente arriva, all'ultimo anno, fino alla Seconda guerra mondiale, mentre per il dispositivo EsaBac è necessario studiare all'ultimo anno di Liceo la storia contemporanea.

Numerosi sono gli obiettivi formativi da raggiungere e le abilità che lo studente dovrà dimostrare di possedere alla fine del percorso di storia EsaBac, quali ad esempio:

*1. utilizzare le conoscenze e le competenze acquisite nel corso degli studi per sapersi orientare nella molteplicità delle informazioni; [...]*

*3. ricollocare gli eventi nel loro contesto storico (politico, economico, sociale, culturale, religioso ecc.);*

*4. padroneggiare gli strumenti concettuali della storiografia per identificare e descrivere continuità e cambiamenti; [...]*

*6. leggere e interpretare documenti storici; mettere in relazione, gerarchizzare e contestualizzare le informazioni contenute in documenti orali o scritti di diversa natura (testi, carte, statistiche, caricature, opere d'arte, oggetti ecc.);*

*7. dar prova di spirito critico rispetto alle fonti e ai documenti; [...]*<sup>125</sup>.

Gli obiettivi prefissati dal DM richiedono al docente di storia la scelta di un approccio didattico e l'applicazione di una metodologia con i quali non sempre ha familiarità, malgrado la formazione iniziale, e dovrà quindi operare ponendosi in una prospettiva nuova e portando gli studenti, attraverso lo studio dei documenti opportunamente scelti, ad interrogarsi sui fatti, a sviluppare uno spirito critico, a privilegiare la riflessione, a commentare un documento storiografico e a realizzare una sintesi degli stessi attraverso una risposta organizzata. Queste abilità ricadono tra le varie competenze che lo studente deve acquisire attraverso lo studio della storia per mezzo dell'analisi di un *corpus* di documenti, competenze che gli permetteranno di affrontare la prova finale di storia che consiste nello Studio e nell'analisi di un insieme

---

<sup>125</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013, D.M. 95/2013, allegato 3.

di documenti, scritti e/o iconografici oppure in una composizione che ha come supporto un insieme di documenti quali tavole cronologiche, dati statistici, etc.:

“L’épreuve d’histoire [...] est plus particulièrement formatée ‘à la française’ puisqu’il s’agit d’une épreuve écrite de composition ou d’analyse d’un ensemble documentaire, pour une discipline que les étudiants italiens abordent d’habitude à l’oral”<sup>126</sup>.

Per l’Italia le due prove risultano essere totalmente diverse dalla normale «terza prova» presente all’esame di maturità, in cui viene richiesto semplicemente di trattare un argomento in modo sintetico oppure dalla tradizionale prova orale non strutturata in modo rigido. La storiografia è dunque non soltanto parte integrante del corso di studio, ma riveste anche un ruolo centrale nella metodologia francese, uno strumento che gli studenti italiani devono utilizzare come nuovo approccio allo studio della storia. Si avrà dunque l’integrazione tra la pratica del racconto storico e l’uso dei documenti che ne faciliteranno la costruzione. Quindi sarà impossibile prescindere dal documento, che riveste un ruolo centrale nell’insegnamento della storia, il lavoro individuale e in classe verterà sull’analisi delle fonti primarie e secondarie che saranno fornite dal docente a complemento dei manuali utilizzati per l’apprendimento; d’altronde nella tradizione metodologica per l’insegnamento della storia in Francia il documento risulta essere l’elemento più pertinente e

“l’utilisation didactique du document suit trois modèles [...]. Le document peut d’abord illustrer, rendre sensible la parole magistrale ; [...]. Ensuite, le document sert à mettre en ordre un savoir sur une situation particulière dont l’analyse conduit de manière inductive à la généralisation. Enfin, le document sert à une initiation à la méthode historique ; il donne lieu à hypothèses s’il étonne, s’il entre en conflit avec des savoirs acquis antérieurement <sup>127</sup>”.

Si avrà dunque un’integrazione metodologica che normalmente non avviene nei moduli di DNL in CLIL. Il docente di storia dovrà possedere inoltre le caratteristiche comuni a ciascun docente DNL quali la capacità di “*développer un exposé de manière*

---

<sup>126</sup> David, H., *op.cit.*, 2012, p.59.

<sup>127</sup> Dancel, B., *La place du document dans la nouvelle didactique de l’histoire*. In: *La Gazette des archives*, n°184-185, 1999, p. 101.

*claire et méthodique en soulignant les points significatifs*<sup>128</sup>”, caratteristica presente nei descrittori del livello B2 del QCER per quanto concerne le capacità di argomentare nella produzione orale, oppure la capacità di

“présenter et organiser le commentaire linguistique d’un document iconographique (tableau, carte, graphique, schéma...); synthétiser une série d’informations à l’oral à l’aide d’un schéma; mener un dialogue pédagogique (vérifier la compréhension, poser/répondre à des questions, évaluer les réponses, donner un feedback, expliquer/préciser un terme, une consigne...)”<sup>129</sup>.

Per quanto riguarda le caratteristiche intrinseche all’insegnamento della storia integrate con le competenze linguistiche il docente dovrà fare prova di saper raccontare gli eventi storici, le caratteristiche di un determinato periodo storico, le caratteristiche e le biografie di personaggi storici, darà prova inoltre di saper collegare gli eventi storici collocandoli in una logica di integrazione con le altre materie quali ad esempio la letteratura o la storia dell’arte, dimostrando di padroneggiare il lessico specifico, le strutture verbali, i connettori, etc.. Il docente avrà il compito di guidare gli studenti nello studio critico dei documenti attraverso una serie di azioni così come avviene in Francia dove “*en classe, l’enseignant privilégie l’apprentissage où la description, l’analyse, la reformulation du document précédent, pour avoir quelque efficacité, les contenus de savoirs*”<sup>130</sup>:

1. Fare studiare e analizzare la consegna e i documenti: identificazione del tema in base al programma; sottolineare le parole chiave, definirle e associarle;
2. Fare identificare i documenti: leggerli; definirne il genere; capire come il documento può aiutare o limitare l’analisi storica in chiave critica; collocare il documento nel contesto storico
3. Fare identificare le informazioni importanti presenti nel documento: le idee, le date, i fatti, i luoghi, etc. e porli in ordine gerarchico
4. Fare utilizzare le conoscenze pregresse per spiegare l’interesse e i limiti del documento

---

<sup>128</sup> QCER.

<sup>129</sup> AA.VV., *op.cit.*, 2013, p. 140.

<sup>130</sup> Dancel B., *op.cit.*, 1999, p. 101.

5. Stimolare il confronto dei documenti: studio dei singoli documenti, ricerca dei punti di contatto e degli elementi che li contrappongono
6. Richiedere la formulazione (scritta) di una risposta organica sulla tematica utilizzando i documenti
7. Fare giustificare la risposta data: redazione di una breve introduzione per presentare la consegna e i documenti analizzati; sviluppare il tema (citando i testi, descrivendo le immagini, sfruttando le cifre e i grafici, localizzando le informazioni sulle cartine) con l'ausilio di uno schema; redazione della conclusione<sup>131</sup>.

Lo scopo di questo procedimento è di adoperare il documento come strumento di lavoro storico e non soltanto come fonte di informazioni. Risulta dunque importante interrogarsi sulle intenzioni dell'autore, operando in tal modo un approccio più critico, sottolineare i limiti del documento e incrociare l'approccio macro e micro storico. È fondamentale nell'approccio di un insieme documentario evitare di far analizzare un numero eccessivo di documenti che porterebbero alla saturazione dell'attenzione da parte dello studente, evitare di scegliere dei documenti troppo eterogenei o al contrario troppo omogenei tra di loro, di difficile interpretazione (immagini poco chiare, eccessivamente tagliate o con testi non tradotti) oppure decontestualizzati. Il docente inoltre presenterà il materiale didattico scelto spiegando e giustificando la scelta di determinati tipi di documenti e la coerenza della stessa con l'obiettivo pedagogico prefissato. Lo studio e il ricorso alle fonti storiche per la costruzione argomentativa di un fatto storico sicuramente modifica l'assetto metodologico meglio conosciuto e tuttora utilizzato nelle scuole italiane, ma al tempo stesso facilita lo studio della materia e potrebbe essere utilizzato anche in una prospettiva CLIL di insegnamento della DNL storia *“l'approche méthodologique française, basée sur l'observation guidée et interactive, favorise la participation orale des étudiants. Elle est donc très facilement adaptable au niveau linguistique des élèves”*<sup>132</sup>. Come è stato accennato parlando dell'aspetto didattico del CLIL, l'uso del materiale confezionato (nella fattispecie il materiale scelto nei manuali scolastici della lingua target) pone problemi non

---

<sup>131</sup> Sintesi di un documento fornito dai formatori EsaBac.

<sup>132</sup> Jamet, C., *CLIL/EMILE: spécificités pour le français*, in *Fare CLIL, Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria in I Quaderni della ricerca 14*, (a cura di) Paolo E. Balboni, Carmen M. Coonan, Torino, Loescher Editore, pp. 115-125, 2014, p. 120.

soltanto dal punto di vista linguistico, dato che non sempre è adatto al livello della classe, ma presenta un'ulteriore difficoltà: la metodologia presente nei manuali rispecchia la diversità culturale del paese e presenta non poche differenze rispetto a quella italiana, nel caso particolare la metodologia francese è più orientata verso il *saper fare*, così come quella anglosassone è totalmente incentrata sul *saper fare*, mentre in Italia si è più abituati all'acquisizione del sapere:

“Non è concepibile che un docente adotti direttamente dei testi scolastici in LS, manuali utilizzati in un determinato paese per insegnare discipline curricolari. Ad esempio, un libro di scienze per gli istituti superiori della Gran Bretagna non può essere utilizzato in Italia perché i testi delle scuole straniere possono usare approcci, punti di vista e programmi differenti<sup>133</sup>”.

Questa divergenza rende difficile, infatti, l'uso dei manuali stranieri se non è operata a monte un'integrazione metodologica così come avviene nel dispositivo EsaBac. Nella programmazione di un modulo CLIL in lingua francese questa prospettiva potrebbe essere proficua e permetterebbe l'uso dei manuali francesi, che nella loro relativa semplicità (dato che i contenuti sono meno densi e ricchi di documenti di vario genere) potrebbero essere un valido supporto per superare le difficoltà di apprendimento della lingua e dunque “*dans une perspective d'apprentissage culturel, il n'est pas mauvais que l'enseignant qui met en place un module CLIL ne se contente pas de transposer dans une nouvelle langue mais respecte aussi, autant que faire se peut, les traditions éducatives du pays cible*<sup>134</sup>”.

Il lavoro sui documenti non è esclusivo appannaggio della storia, è operato anche in Letteratura, in Scienze e nelle materie economiche. Nel dispositivo EsaBac l'insegnamento della letteratura ha luogo nel triennio in modo continuativo durante tutto l'arco dell'anno scolastico così come avviene per l'insegnamento della storia; si tratta di un altro tratto distintivo rispetto ai moduli CLIL che sono invece proposti solo

---

<sup>133</sup> Serragiotto, G., *L'organizzazione operativa di un modulo CLIL*, Fare CLIL, Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria in I Quaderni della ricerca 14, (a cura di) Paolo E. Balboni, Carmen M. Coonan, Torino, Loescher Editore, pp. 53-63, 2014., p. 60.

<sup>134</sup> Jamet, C., *op.cit.*, 2014, p. 121.

all'ultimo anno, eccezion fatta per i Licei Linguistici che prevedono dei moduli CLIL nell'ultimo triennio nella misura del 50% delle ore scolastiche della materia scelta.

In letteratura non soltanto il programma “*viser à développer une compétence de communication reposant sur les savoirs et les savoirs-faire langagiers, tout en favorisant l'ouverture à la culture italienne, à travers la découverte de la civilisation française dans ses manifestations socio-culturelles, historiques, littéraires, artistiques...*”<sup>135</sup> ma, così come avviene per l'insegnamento della storia, è necessario sviluppare la capacità di argomentare e criticare degli studenti che con l'ausilio del *corpus* di documenti creeranno un discorso organizzato e ben strutturato sia all'orale che allo scritto. La letteratura è spesso integrata alla storia e lo studente deve essere capace di riconoscere ogni genere testuale e fare un lavoro di interpretazione riuscendo a connetterli attraverso una problematica comune creando i legami tra le due discipline. La problematizzazione e l'interdisciplinarietà sono anch'esse distanti dalla tradizione pedagogica italiana che abitua i propri studenti ad un lavoro più lineare e cronologico, al contrario che in Francia che sono invece caratteristiche precipue dello studio delle materie come la storia e la letteratura. Anche lo studio della letteratura nel dispositivo EsaBac si basa su un programma integrato, e così come il docente di storia, il docente di letteratura propone degli itinerari letterari con un tema comune tra le letterature dei due paesi. Agli studenti è richiesto dunque di saper:

- padroneggiare la lettura di differenti tipi di testi;
- produrre testi scritti di vario tipo, padroneggiando i registri linguistici;
- condurre un'analisi del testo articolata sui quattro assi essenziali: retorico, poetico, stilistico, ermeneutico<sup>136</sup>.

I testi con i quali gli studenti dovranno confrontarsi sono principalmente letterari sia francesi che italiani e documenti iconografici, si tratta di testi che potranno avere natura differente e che dovranno essere messi correttamente in connessione. I testi, inoltre, saranno inseriti in un contesto storico e socio-culturale comune ai due paesi e il docente dovrà mettere in evidenza gli aspetti salienti delle due lingue e delle due

---

<sup>135</sup> AA.VV., *op. cit.*, 2013, p. 26.

<sup>136</sup> D.M. 95/2013, ALL. 2.



culture costruendo degli appositi “itinerari tematici letterari” con questo tipo di struttura<sup>137</sup>:

Thème choisi	
Problématique d'étude de ce thème	
Thématique(s) culturelle(s) concernée(s)	
Objectifs et compétences visés	
Corpus de documents étudiés (textes et documents iconographiques)	
Documents complémentaires (pouvant appartenir à une autre thématique culturelle, pour ouvrir, mettre en perspective, faire émerger les phénomènes d'intertextualité, de rupture ou de continuité).	
Textes italiens	
Études d'ensemble prévues	
Activités proposées à la classe	
Travail sur les méthodes des exercices type examen	
Évaluation(s) envisagée(s)	

Il docente nello sviluppo del percorso di formazione integrata si pone come obiettivo di:

- sviluppare in modo equilibrato le competenze orali e scritte, attraverso l'esercizio regolare e sistematico delle attività linguistiche di ricezione, produzione e interazione;
- prevedere una progressione e una programmazione degli apprendimenti in un'ottica unitaria e di continuità nel corso del triennio;
- diversificare al massimo le attività (dibattiti, relazioni, utilizzo delle TIC per la ricerca, la documentazione e la produzione, analisi del testo, etc.)
- proporre itinerari letterari costruiti intorno a un tema comune alle due letterature, collegando le differenti epoche, mettendo in evidenza gli aspetti di continuità, frattura, ripresa e facendo emergere l'intertestualità;
- sviluppare l'analisi dei testi inquadrandoli nel contesto storico, sociale, culturale e cogliendone il rapporto con la letteratura del paese partner;

<sup>137</sup> AA.VV., op. cit., 2013, p. 38.

- evidenziare il rapporto fra la letteratura e le altre arti, comprese le nuove manifestazioni artistiche<sup>138</sup>.

Ogni itinerario letterario si appoggerà ad un *corpus* di documenti composto da un minimo di quattro a un massimo di otto brani letterari e documenti iconografici, che porteranno lo studente a sviluppare la tematica in modo critico rispettando al tempo stesso l'ordine cronologico degli eventi nella logica dell'integrazione delle due metodologie. Questo tipo di lavoro sui documenti è finalizzato alla preparazione della prova finale di maturità che verte, oltre che sull'analisi testuale, sulla produzione del saggio breve nel quale, sulla base di 2/3 testi letterari francesi, un testo letterario italiano e un documento iconografico, si sviluppa un tema a partire da una problematica. Gli studenti, anche in questo caso specifico, dovranno capire i documenti, trovando i punti in comune e le divergenze, e strutturare una risposta in modo organizzato sulla tematica proposta. Per quanto concerne l'apprendimento della letteratura e della storia nel dispositivo EsaBac l'uso del documento, o per meglio dire di un *corpus* di documenti, risulta fondamentale. Questo approccio didattico non soltanto è proficuo per imparare ad argomentare e maturare uno sguardo critico sulle tematiche presentate in classe, ma si presenta anche come un ottimo stimolo per lo studente per l'uso della lingua in maniera autentica, migliorando in una modalità attiva le sue competenze linguistiche. Questo perché il documento è ben inserito nell'ambito di un programma metodologico preciso e strutturato, studiato per le sue qualità intrinseche "*l'idée de base est qu'on offre à l'apprenant un bouquet de données lui permettant de faire des observations utiles afin de former et de tester ses propres hypothèses sur tel ou tel point*"<sup>139</sup>.

### 2.6.1 Aspetti linguistici e valutazione

Nel dispositivo EsaBac l'insegnante di storia DNL dovrà possedere una competenza linguistica pari al livello B2 del QCER, così come gli studenti alla fine del loro percorso dovranno aver acquisito lo stesso livello linguistico partendo da un

---

<sup>138</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013, D.M. 95/2013, ALL. 2.

<sup>139</sup> Boulton, A., H. Tyne, *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier, 2014, p. 23.

livello certificato di accesso alle classi EsaBac pari al livello B1. Per l'insegnante di letteratura non è specificato nessun livello di base dato che è anche insegnante di lingua francese. Durante gli insegnamenti il conversatore, presente come figura stabile nei Licei Linguistici, lavorerà in copresenza con entrambi i docenti come supporto linguistico e come collaboratore nell'implementazione degli itinerari. Per il CLIL in Italia questo tipo di collaborazione, che potrebbe rivelarsi estremamente utile nell'insegnamento della DNL, non è stato formalizzato a livello normativo, solo consigliato nelle norme transitorie nel caso in cui il docente DNL non avesse completato la formazione linguistica richiesta.

Gli studenti, durante tutto il loro percorso formativo, saranno immersi in una lingua straniera che diventa strumento di trasmissione del sapere, ciò permetterà loro di sviluppare le capacità discorsive e comunicative. Il miglioramento delle competenze linguistiche nelle classi bilingui è un dato assodato e largamente dimostrato (E. Bailystok 2001, F. Grosjean 2015), nel dispositivo EsaBac, dove i programmi e la metodologia sono integrati per favorire uno sguardo comune tra i due paesi firmatari e l'abbattimento degli stereotipi in una prospettiva interculturale, l'attenzione all'aspetto linguistico rimane l'obiettivo fondamentale. La programmazione del miglioramento delle competenze linguistiche è strutturata durante l'arco del triennio e strettamente legata alla programmazione dell'acquisizione dei contenuti culturali. Lo studente, alla fine del triennio, dovrà dimostrare di essere capace di affrontare una comunicazione in modo fluido e di esprimersi in maniera dettagliata e precisa sui soggetti più svariati, utilizzando un lessico ricco e vario. Saprà costruire discorsi strutturati e dimostrerà di avere una competenza sociolinguistica varia. La stessa proprietà comunicativa sarà attesa anche nella produzione scritta dove dimostrerà di saper costruire un discorso coerente e complesso basandosi su schemi e documenti<sup>140</sup>.

All'accrescimento delle competenze linguistiche partecipa anche il docente di storia, che, anche se può valutare all'orale le conoscenze del corso di storia in italiano<sup>141</sup>, può comunque prestare attenzione all'uso della lingua francese, all'orale e

---

<sup>140</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Bulletin officiel spécial n°5 du 17 juin 2010.

<sup>141</sup> Non è previsto un orale all'esame di maturità in lingua francese per la storia, ma solo una prova scritta; questa struttura di esame finale potrebbe subire delle variazioni dato che in Francia con la riforma *Bac 2021* sarà introdotta la prova orale.

allo scritto, e mettere in evidenza gli errori grammaticali, ortografici e morfo sintattici. D'altronde esistono delle griglie di valutazione ufficiali di correzione delle prove scritte sia in letteratura che in storia, nelle quali è richiamata chiaramente l'attenzione che si deve prestare al giudizio in merito alla qualità della lingua utilizzata nelle prove scritte. La prima parte della griglia di valutazione sia della composizione sia del tema riporta l'item:

*MAITRISE ET CORRECTION DE LA LANGUE*

*(competenza linguistica e correttezza della lingua)*

- *respect de l'orthographe (rispetto ortografia)*
- *respect de la grammaire (rispetto grammatica)*
- *Utilisation correcte de la ponctuation (Uso corretto punteggiatura)*
- *utilisation correcte du vocabulaire historique (uso corretto linguaggio specifico)*

Viene legittimata in questo modo l'attenzione alla qualità formale dell'uso della lingua francese nelle prove scritte. Anche se la conoscenza dei contenuti del programma di storia mantiene il suo peso nella valutazione finale dello scritto, lo studente deve dimostrare di aver pienamente raggiunto il livello B2 richiesto. Gli stessi criteri saranno presenti nelle griglie di valutazione delle due prove di Lingua e Letteratura francese.

Nel CLIL, al contrario, non esistono griglie di valutazione prestabilite e per il docente DNL che, secondo la nuova normativa intraprende l'insegnamento CLIL senza la presenza di un docente di lingua, sarà quindi più naturale tendere a valutare soltanto il grado di comprensione e di apprendimento dei contenuti della DNL. Per poter valutare anche il livello linguistico raggiunto dalla classe sono auspicabili forme di collaborazione con il docente di lingua e l'implementazione adeguata di format e strumenti di valutazione adeguati che prendano in considerazione al contempo contenuti e lingua (come ad esempio *cloze test* o *test di abbinamento*).

### Capitolo 3 - Formazione insegnanti CLIL e EsaBac

#### 3.1 Formazione degli insegnanti in Europa e requisiti per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera

Tra gli intenti della Commissione Europea in materia di promozione del plurilinguismo e di diffusione delle competenze linguistiche nei diversi paesi della Comunità Europea si evidenzia nel Piano d'azione 2004-2006 l'importanza della formazione dei futuri insegnanti europei. La formazione continua e integrata degli insegnanti di lingua è certamente un nodo basilare:

“È importante che gli insegnanti di lingue siano sufficientemente esperti nell'uso della lingua straniera e nella comprensione della cultura ad essa associata. Tutti gli insegnanti di una lingua straniera dovrebbero aver trascorso un discreto periodo nel paese in cui si parla tale lingua ed avere la possibilità di aggiornare regolarmente le loro conoscenze<sup>142</sup>”,

ma si auspica altresì la formazione integrata di lingua straniera e di materia non linguistica per i futuri insegnanti:

“La maggior parte degli allievi e delle persone in formazione potrebbe seguire almeno una parte del programma di studi in una lingua straniera. Sempre più docenti dovrebbero essere in grado di insegnare la loro materia o le loro materie in almeno una lingua straniera; a tal fine gli insegnanti in formazione dovranno studiare le lingue in concomitanza con la loro materia di specializzazione ed intraprendere una parte dei loro studi all'estero<sup>143</sup>”.

Tale volontà è stata ben espressa al simposio europeo, tenutosi a Lussemburgo<sup>144</sup> nel marzo del 2005, “*The Changing European Classroom – the Potential of Plurilingual Education*<sup>145</sup>”, durante il quale è stato chiaramente indicato che gli insegnanti dovrebbero ricevere una formazione specifica per l'approccio CLIL.

---

<sup>142</sup> Commissione delle Comunità Europee, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 - 2006*, Bruxelles, 24.07.2003, p. 11

<sup>143</sup> *Ibidem*, p. 12

<sup>144</sup> Annali della Pubblica Istruzione, *Multilinguismo insegnamento delle lingue in Europa*, Firenze, Le Monnier, 2008, p. 18.

<sup>145</sup> “Evoluzione dell'insegnamento in Europa – Le potenzialità dell'istruzione multilingue”

Nell'ultimo rapporto Eurydice (*Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa, 2018*) che raccoglie i dati più recenti (anno di riferimento: 2017) sullo stato dell'insegnamento delle lingue in Europa, si può facilmente evincere che sia l'insegnamento delle lingue sia la diffusione della metodologia CLIL non hanno avuto lo sviluppo previsto dai rapporti della Commissione Europea già a partire dagli anni novanta. Naturalmente lo studio delle lingue e il CLIL risultano essere strettamente associati essendo quest'ultimo considerato un metodo innovativo per sviluppare e migliorare la qualità dell'apprendimento linguistico:

“Le politiche europee e nazionali italiane spingono per l'attuazione di programmi CLIL basandosi sul presupposto che tali tipi di programma siano in grado di promuovere un migliore apprendimento delle lingue<sup>146</sup>”.

La Commissione Europea aveva individuato difatti in questa metodologia lo strumento ideale per ottemperare agli obiettivi prefissati inerenti l'apprendimento linguistico e la promozione di una reale politica plurilinguistica. Anche nelle successive indicazioni dell'Obiettivo di Barcellona (2002), questa necessità era stata ribadita e il Consiglio d'Europa si era pronunciato sull'importanza fondamentale, nell'ambito del miglioramento delle competenze di base, di inserire già fin dal primo livello scolastico l'insegnamento di almeno due lingue straniere. A distanza di quindici anni si è quindi ancora lontani dal processo di armonizzazione a livello europeo per l'insegnamento delle lingue e per lo sviluppo e la diffusione di questo tipo di metodologia; nel rapporto Eurydice più recente questa situazione è ben evidenziata:

“L'apprendimento integrato di lingua e contenuto (CLIL) è una metodologia di insegnamento che prevede che vengano insegnate alcune discipline in lingua straniera senza aumentare le ore di insegnamento complessive o togliere lezioni ad altre materie curriculari. Sebbene quasi tutti i paesi abbiano alcune scuole che offrono questo tipo di insegnamento, soltanto pochi hanno introdotto questo approccio in tutte le scuole in un qualche livello. Tra di essi, Austria e Liechtenstein l'hanno inserito nelle prime classi dell'istruzione primaria, Cipro

---

<sup>146</sup> Coonan, C.M., *CLIL e facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere*, Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere, Torino, Utet, pp. 129-141, 2010, p.129.

in almeno una classe dell'istruzione primaria e Lussemburgo e Malta ai livelli primario e secondario. In Italia, il CLIL è offerto nell'ultimo anno dell'istruzione secondaria superiore<sup>147</sup>”.

In Italia, in effetti, i DPR n.88 e n. 89 del 2010 hanno introdotto l'obbligatorietà dell'insegnamento CLIL nell'ultimo triennio dei licei linguistici e nell'ultimo anno di tutti i licei e degli istituti tecnici. Da sottolineare l'impegno concreto che il MIUR, con la nota n.11411 del 13/10/2016, sostenga economicamente la realizzazione di moduli CLIL anche per le classi della scuola primaria di primo e di secondo ciclo.

Nel documento di sintesi e di raccolta dei dati (Eurydice 2018) le discrepanze non sono palesate soltanto per ciò che concerne la reale applicazione della metodologia CLIL nei vari stati europei, ma anche in riferimento alla formazione degli insegnanti, siano essi di lingua o di una disciplina non linguistica. Questo quadro disomogeneo offerto dagli stati membri era stato ben fotografato nel Rapporto Eurydice del 2006, la situazione ancor oggi permane tranne che per alcune eccezioni:

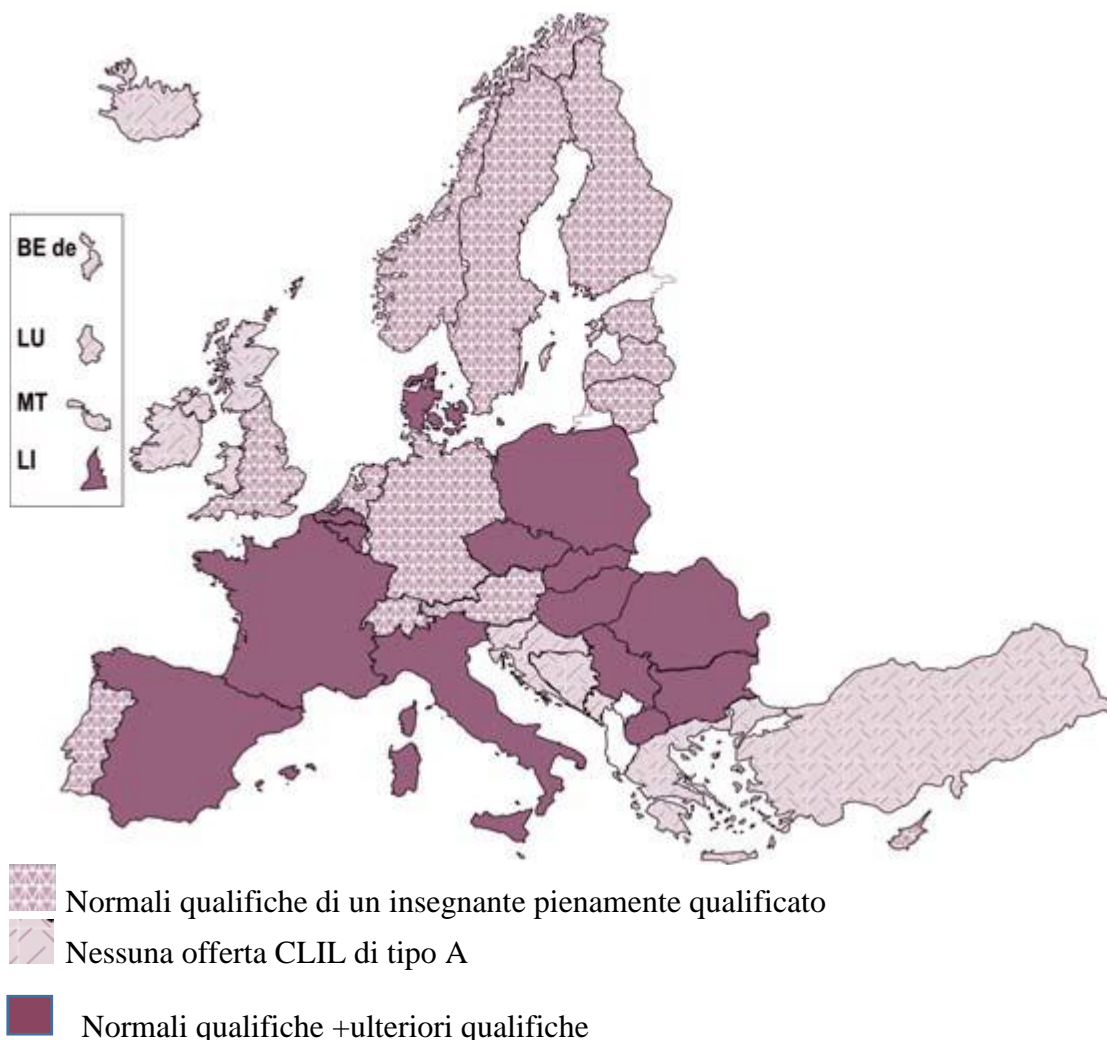
“Alcuni sistemi d'istruzione richiedono che gli insegnanti di lingue straniere siano in possesso di una qualifica sia nelle lingue straniere che in una disciplina non linguistica (vedere la figura), trattandosi di una risorsa per organizzare l'offerta CLIL di tipo A<sup>148</sup>. La figura illustra i requisiti fissati dalle autorità di livello centrale per gli insegnanti che lavorano nei programmi CLIL di tipo A. In tredici sistemi d'istruzione, è sufficiente possedere le normali abilitazioni per l'insegnamento, mentre in altri quindici sono richiesti ulteriori qualifiche, certificati o esperienza. Nella maggior parte dei paesi in cui esistono normative sulle qualifiche specifiche richieste per il CLIL, esse si applicano normalmente agli insegnanti non qualificati come docenti di lingue straniere e si riferiscono alla conoscenza della lingua target. Gli insegnanti, oltre al titolo accademico nella disciplina che intendono insegnare, sono tenuti ad averne uno nella lingua target oppure devono fornire prova di possedere una conoscenza sufficiente in tale lingua. Il livello minimo di competenza richiesto nella lingua straniera viene spesso espresso utilizzando il quadro comune europeo di riferimento per le lingue

---

<sup>147</sup> INDIRE, Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa, I Quaderni di Eurydice Italia, 2018, p. 16.

<sup>148</sup> CLIL di tipo A: offerta in cui alcune discipline non linguistiche vengono insegnate in una lingua indicata nel curriculum di base come lingua straniera.

del Consiglio d'Europa e corrisponde in genere al livello B2 (utente autonomo con progresso) o C1 (utente avanzato con efficacia)<sup>149</sup>.



**Fonte Eurydice: Qualifiche richieste a livello centrale per lavorare nelle scuole che offrono CLIL di tipo A nell'istruzione primaria e/o secondaria generale, 2015/16**

In effetti questo tipo di metodologia necessita di qualifiche specifiche. Gli insegnanti devono possedere una competenza metodologica, devono essere qualificati in almeno due discipline non linguistiche e naturalmente avere una conoscenza approfondita della lingua straniera che sarà utilizzata per l'insegnamento della materia nei moduli CLIL. Per quanto riguarda il grado di specializzazione di chi insegna lingue

<sup>149</sup> INDIRE, *op. cit.*, 2018, p. 125



straniere la situazione in Europa anche in questo caso è differenziata. In sette paesi, tra cui l'Italia, i docenti specializzati in lingua straniera non possono insegnare nessun'altra disciplina<sup>150</sup>, nei sistemi educativi degli altri paesi europei invece i docenti specializzati in lingua straniera possono insegnare almeno un'altra disciplina non linguistica. Ciò comporta che in questi paesi siano proprio i docenti di lingua straniera che applicano questo tipo di metodologia. L'attenzione a tale problematica era già stata focalizzata nel primo studio promosso dalla Commissione Europea, il primo rapporto Eurydice del 2006 nel quale veniva messa in evidenza la situazione della qualifica degli insegnanti in tutti gli stati europei. In Norvegia, Austria e Germania<sup>151</sup> (tranne in alcuni Länder nei quali era richiesta una certificazione supplementare per l'insegnamento bilingue) la situazione differiva dal resto d'Europa in quanto gli insegnanti sono formati all'insegnamento di due materie, una linguistica e una non linguistica, e quindi non necessitano di ulteriori qualifiche per poter mettere in atto un insegnamento di tipo CLIL in quanto perfettamente idonei ad un insegnamento integrato delle due materie. In Ungheria invece era già richiesto un certificato attestante la specializzazione all'insegnamento di almeno due discipline, sempre una linguistica e una non linguistica. La Francia a partire dal 2003 ha richiesto, in modo non obbligatorio, per le scuole con sezioni europee un ulteriore certificato attestante la competenza nell'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera. In altri paesi, tra cui l'Italia, la Lituania e l'Inghilterra, invece la situazione si presentava completamente diversa, l'aspetto delle qualifiche del corpo insegnante non era preso in considerazione. Questo perché il CLIL non era stato reso obbligatorio e la sua scarsa presenza era solo un'iniziativa di progetti pilota su base volontaria. Mentre non era, e non è tuttora, richiesta alcuna certificazione ulteriore in Galles, Irlanda, Lussemburgo e Malta, in quanto questo tipo d'insegnamento, grazie alla coesistenza con le lingue minoritarie o alla naturale propensione al bilinguismo sul territorio nazionale, è diffuso già da molto tempo e gli insegnanti sono già formati, poiché generalmente bilingui non necessitano di ulteriori qualifiche. Quindi, malgrado il fatto che il docente CLIL abbia un ruolo fondamentale, in Europa la preparazione professionale e la formazione risulta

---

<sup>150</sup> INDIRE, *Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*, I Quaderni di Eurydice Italia, 2012, p. 89.

<sup>151</sup> INDIRE, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, I Quaderni di Eurydice Italia, 2006, p. 42.

essere ancora oggi non omogenea nei vari stati europei. Allo stato attuale la formazione iniziale specifica per gli insegnanti CLIL è richiesta unicamente in undici stati: Repubblica Ceca, Danimarca, Germania, Spagna, Francia, Lettonia, Austria, Polonia, Finlandia, Svezia e Inghilterra. Negli altri stati il requisito per essere riconosciuto insegnante CLIL è la conoscenza di una disciplina, attestata da un diploma o da una laurea, e la competenza linguistica per la quale è necessario possedere una certificazione linguistica. Questo è un concetto semplificatorio della preparazione necessaria ad un insegnante che porta alla banale convinzione che basti semplicemente conoscere una materia e conoscere una lingua per poter insegnare in ambito CLIL.

### 3.2 Competenze dell'insegnante europeo CLIL

È nel 1998, al Simposio di Ceilink<sup>152</sup> a Strasburgo, che si comincia a discutere dell'importanza della formazione dei docenti in ambito CLIL. Un dibattito che verteva non soltanto sui programmi di formazione iniziale per futuri insegnanti, ma anche sui programmi per la formazione in itinere di docenti già inseriti nell'ambito scolastico. Anche la tipologia di docente preposta all'insegnamento CLIL è stata al centro di riflessioni: meglio un insegnante di materia non linguistica formato in lingua straniera oppure un insegnante di lingua formato in una o più materie non linguistiche? Nell'ambito della discussione sulla formazione la scelta ideale verteva su Programmi di formazione specifici per futuri insegnanti CLIL, programmi nei quali abbinare la competenza in una o due materie non linguistiche e la competenza linguistica. Quindi non semplicemente un'insegnante di lingua o di materia non linguistica ma un'insegnante CLIL, formato ad insegnare metodologicamente una o più materie non linguistiche in lingua straniera. La figura del docente europeo CLIL, la sua formazione e le sue competenze sono state sempre al centro delle raccomandazioni e degli studi emanati dalla Commissione europea.

---

<sup>152</sup> Lucietto, S., *Sfide e risultati del CLIL*, Lingue straniere: le sfide del XXI secolo e l'innovazione di sistema, Plurilinguismo e Innovazione di sistema, IPRASE del Trentino, p. 79

Nel rapporto Eurydice del 2006 sono difatti descritti i requisiti riconosciuti nei vari Paesi europei per insegnare CLIL, in particolare sono messi in evidenza quattro criteri fondamentali che l'insegnante CLIL europeo dovrebbe rispettare:

“CLIL teachers should:

- 1) be native speakers of the target language,
- 2) have completed a course or studied in the target language,
- 3) be undergoing in service training on CLIL type provision,
- 4) have taken a language test or examination”<sup>153</sup>.

Nel rapporto si delinea inoltre la figura dell'insegnante europeo CLIL:

“L'insegnamento di tipo CLIL richiede agli insegnanti, ed è ciò che caratterizza il loro profilo, la capacità di insegnare una o più materie del programma di studi in una lingua diversa dalla lingua di insegnamento usata abitualmente e, attraverso questo processo, di insegnare la lingua stessa. Questi insegnanti hanno quindi una doppia specializzazione”<sup>154</sup>.

Mentre nell'European Framework for CLIL Teacher Education (2011) le capacità e le competenze che deve possedere l'insegnante europeo CLIL sono state declinate dagli studiosi Marsh, Mehisto, Wolff e Frigols:

*CLIL teachers are able:*

- a) to identify the appropriate content to be taught and obstacles to content learning*
- b) to view content through different cultural perspectives*
- c) to deploy strategies to support language learning in content classes*
- d) to create opportunities for reinforcing content learning in language classes*
- e) to apply strategies for fostering critical thinking by students about content and language*
- f) to apply strategies for fostering in students the habit of linking new learning with their personal experience (e.g., language, content subjects, personal experience and the out-of-school world)*

---

<sup>153</sup> INDIRE, *op. cit.*, 2006, p. 44.

<sup>154</sup> *Ibidem.*

- g) to promote learner awareness of language and the language learning process
- h) to describe how the first language can support additional language learning
- i) to model strategies for making the transition from monolingual to bi/plurilingual teaching and learning
- j) to devise and implement strategies that take into account key concepts such as (critical) discourse, domains and registers, Basic Interpersonal Communication Skills, Cognitive Academic Language Proficiency in order to promote language and content learning, as well as learning skills development
- k) to describe the implication of age for language learning and use
- l) to link language awareness issues to content learning and cognition
- m) to scaffold language learning during content classes<sup>155</sup>

Le puntuali competenze elencate mettono in evidenza come l'insegnante CLIL deve essere capace di creare in classe un ambiente stimolante e divertente in cui gli alunni siano parte attiva nell'apprendimento, di applicare delle modalità di lavoro imperniate sul cooperative learning o sulla didattica per task (Task Based Language Teaching<sup>156</sup>), di facilitare la comprensione e l'apprendimento presentando i contenuti disciplinari in maniera concreta e visiva, con l'ausilio di grafici e tabelle, utilizzando anche supporti multimediali (TIC), di saper scegliere il materiale autentico e di essere in grado di didattizzarlo e infine di introdurre un'autentica valutazione integrata.

*“Il docente CLIL ideale è un docente di materia curricolare con conoscenza della lingua straniera”<sup>157</sup>.*

Negli studi di Coonan (2002) e di Serragiotto (2003) si è delineato, in modo più dettagliato, il profilo “ideale” del docente CLIL. I docenti dovranno:

- Possedere una buona padronanza della lingua straniera usata come veicolo d'apprendimento;

---

<sup>155</sup> Marsh D., Mehisto P., Wolff D., Frigols Martín M. J., *European Framework for CLIL Teacher Education*, A framework for the professional development of CLIL teachers, 2011, p. 19.

<sup>156</sup> Coonan C. M., *Opportunità di usare la LS nella lezione CLIL: importanza, problemi, soluzioni*, *Studi di Glottodidattica*, 2009, 2, pp. 20-34.

<sup>157</sup> Marsh, D., CLIL-EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential, Brussels, European Commission, 2002, p. 13.

- Conoscere anche la lingua materna degli studenti (non basta essere madrelingua) poiché si devono capire perfettamente le difficoltà linguistiche che gli studenti incontrano. Un madrelingua, nonostante possa dare un modello linguistico e culturale autentico, molto spesso non conosce la cultura della scuola italiana o la lingua madre dei suoi studenti e quindi sarebbe difficile mettere in atto uno scambio L1/L2 avente lo scopo di facilitare l'apprendimento di concetti complessi presentati in lingua straniera (Johnson, Swain, 1994);
- Essere esperti nell'area dei contenuti disciplinari;
- Avere una consapevolezza degli elementi cognitivi, socioculturali psicologici dell'apprendimento di una lingua straniera;
- Sviluppare buone capacità di lavoro d'équipe [...];
- Avere l'interesse e la capacità di integrare contenuto disciplinare e lingua e la capacità di usare metodologie interattive<sup>158</sup>.

Le competenze linguistiche risultano essere fondamentali per la riuscita e la corretta applicazione di questo tipo di metodologia. Tuttavia molti degli studiosi non concordano sul grado di competenza linguistica, alcuni, tra i quali Marsh (2002), ritengono che non sia necessario un insegnante madrelingua e che sia invece sufficiente un alto grado di scorrevolezza nella pratica linguistica, altri invece, tra i quali possiamo annoverare Smith (2005), ritengono che solo un insegnante madrelingua, abilitato all'insegnamento di una disciplina non linguistica, sia adatto per la corretta applicazione di questa metodologia. In Italia, ma non solo, il livello linguistico richiesto è pari al livello B2/C1 del QCER.

Nelle scuole italiane, ad esempio, la prassi più comune, sia nei Licei internazionali sia nei progetti pilota in seguito, era la compresenza di due insegnanti in classe: uno di lingua straniera e uno di disciplina non linguistica. Questa compresenza in aula si ha avuta fino a quando il CLIL non è stato istituzionalizzato con la riforma Gelmini. La possibilità di attuare il *teaching team* con un insegnante di lingua o un madrelingua ha sicuramente garantito uno standard linguistico sufficiente per la riuscita di un progetto

---

<sup>158</sup> Serragiotto, G., *op. cit.*, 2003, p. 60.

CLIL spontaneo, ma non sempre questo tipo di azione cooperativa si è potuta mettere in pratica per l'obiettivo difficoltà, nell'organizzazione scolastica e per la mancanza di risorse sufficienti, di riuscire a garantire la compresenza costante di due insegnanti in aula. Dopo la riforma scolastica del 2010 il lavoro in classe è stato affidato quasi esclusivamente all'insegnante di DNL (così come prevede la legge), quindi anche se le pratiche organizzative che permettono l'attuazione dei moduli CLIL sono molteplici, tra le quali prevalgono la creazione di un team CLIL (*team teaching*) e un lavoro di progettazione dei moduli a monte, è fondamentale e costituisce uno dei presupposti base che l'insegnante di disciplina non linguistica debba avere delle specifiche competenze linguistiche.

L'uso della L1 non è totalmente escluso dalle pratiche didattiche in classe, ma rimane il fatto che una delle regole fondamentali del CLIL sia la trasmissione dei contenuti della materia in LS, che è considerata la lingua di lavoro e di comunicazione in classe. La LS o L2 deve essere usata in modo fluido, corretto e naturale. I compiti dell'insegnante CLIL non sono imperniati solo sulla competenza linguistica o disciplinare, ma anche su quella metodologica e didattica, comunicativa e relazionale. L'insegnante CLIL deve essere in grado di utilizzare strategie didattiche di tipo cooperativo e learner-oriented<sup>159</sup>, che vedono lo studente parte attiva nel processo di apprendimento. Il compito principale dell'insegnante CLIL è quello di facilitare la comprensione dei contenuti della DNL utilizzando diversi approcci (ad esempio lo *sheltered approach*, lo *scaffolding*) adattando, didattizzando e semplificando i testi affinché il contenuto del messaggio diventi accessibile a tutti gli studenti.

### 3.3 Formazione dell'insegnante CLIL in Italia

Per rintracciare la linea cronologica della formazione linguistica e metodologica CLIL dell'insegnante è necessario prendere come riferimento i decreti e le direttive del MIUR che si sono succeduti a partire dal 2010.

Con la nota prot. n. 10872 del 9 dicembre 2010 il MIUR dà avvio “*alle attività per la formazione dei docenti di disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera*

---

<sup>159</sup> Ludbrook G., *Le competenze linguistiche di un docente CLIL*, Fare CLIL, Loescher, 2014, p. 92.

*secondo la metodologia Content and Language Integrated Learning (CLIL)<sup>160</sup>*, queste attività di formazione sono rivolte ai docenti in servizio. L'intento è quello di adeguare la formazione dei docenti al rinnovamento operato in ambito scolastico in seguito all'introduzione dei già succitati DPR nn. 87/88/89 del 2010. I percorsi formativi sono rivolti *“a docenti di discipline non linguistiche di scuola secondaria di secondo grado a tempo indeterminato e a tempo determinato in possesso di abilitazione<sup>161</sup>”*. Per quanto riguarda invece il requisito di accesso ai corsi è richiesto semplicemente che i docenti siano *“in possesso di competenze linguistico-comunicative nella lingua veicolare di livello almeno B1”*, un livello che dovrà essere certificato dagli enti preposti e riconosciuti a livello internazionale. In maniera prioritaria, dato che i DPR del 2010 saranno attivi già nell'a. s. 2012/2013, ai corsi dovranno partecipare *“i docenti di discipline non linguistiche che insegnano presso i Licei Linguistici<sup>162</sup>”*. Il percorso di formazione linguistica *“sarà curato dai Centri Linguistici di Ateneo o dalle Facoltà universitarie o da altri Enti individuati dal MIUR, avrà la durata di almeno quattro anni per i docenti in possesso di competenze linguistico-comunicative di livello B1 e di almeno due anni per i docenti in possesso di competenze linguistico-comunicative di livello B2”*, lo scopo è quello di raggiungere le conoscenze linguistico-comunicative di livello C1, livello richiesto dal decreto ministeriale del 10 settembre 2010, n. 249 all'art. 14. Le ore previste per il raggiungimento del livello linguistico richiesto sono stabilite dalla nota: 260 per il raggiungimento del livello B2 dal livello B1 e altre 260 dal livello B2 al livello C1. Il modello previsto per il corso è un modello di tipo *blended learning* con un monte ore da suddividersi in quota maggioritaria da seguire in presenza e una quota minoritaria da seguire online. Nella nota è presente la struttura del percorso formativo che prevede: attività formative di base, caratterizzanti, un tirocinio CLIL e un colloquio finale per un totale di 20 CFU.

### **Articolazione del corso di perfezionamento e Tabella dei crediti formativi universitari<sup>163</sup>**

---

<sup>160</sup> MIUR, Nota prot. n. 10872 del 9 dicembre 2010.

<sup>161</sup> *Ibidem.*

<sup>162</sup> *Ibidem.*

<sup>163</sup> MIUR, Decreto direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012, allegato B.

<b>Attività formative</b>	<b>Ambito disciplinare</b>	<b>Settore scientifico-disciplinare (SSD)</b>	<b>Crediti Formativi Universitari</b>
di base	Aspetti teorici e metodologici trasversali, come elementi di partenza per i laboratori previsti nelle attività formative caratterizzanti.	SSD L-LIN/02 e SSDL-LIN* di tutte le lingue purché vengano attivati insegnamenti di contenuto glottodidattico  <i>*La sigla SSD L-LIN indica i Settori Scientifico-Disciplinari della lingua straniera prescelta per il corso di formazione</i>	9 CFU
<b>caratterizzanti</b> I CFU da acquisire in queste attività formative caratterizzanti avranno forma primariamente laboratoriale e dovranno portare ad una effettiva integrazione tra gli insegnamenti impartiti.	Didattiche disciplinari in prospettiva veicolare (CLIL)	SSD L-LIN/02 e SSDL-LIN* della lingua scelta SSD delle discipline da veicolare  <i>*La sigla SSD L-LIN indica i Settori Scientifico-Disciplinari della lingua straniera prescelta per il corso di formazione</i>	9 CFU delle discipline linguistiche  Di cui almeno 3 CFU in copresenza con le discipline da veicolare
<b>Altre attività</b> Tirocinio CLIL con modalità di ricerca-azione anche a distanza e colloquio finale			2 CFU
<b>Totale</b>			<b>20 CFU</b>



Nel 2011 il MIUR affida a INDIRE<sup>164</sup> (Innovazione Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa), l'organizzazione sia dei corsi linguistici sia dei corsi metodologico-didattici. Tali corsi sono stati attivati nel 2012 dalle Università in possesso dei requisiti necessari per poter erogare i corsi (QUALI REQUISITI). Nel decreto del MIUR del 30 settembre 2011 sono stabiliti i “*Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera ai sensi dell'articolo 14 del Decreto 10 settembre 2010, n. 249*” e nel decreto direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012 sono ribadite le competenze richieste ad un docente CLIL e che caratterizzano il suo profilo, in particolare in ambito linguistico:

“- *ha una competenza di Livello C1 nella lingua straniera*<sup>165</sup>”

Il livello C1, scelto come livello sufficiente e necessario di conoscenza linguistica, è ritenuto quindi adeguato per l'insegnamento di una disciplina non linguistica nella scuola italiana. Secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) il livello C1 è un livello avanzato di conoscenza della lingua ed è “Il livello dell'efficacia (*Effective Operational Proficiency/Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective*), chiamato “competenza efficace” (“*effective proficiency*”) da Trim e “competenza operativa adeguata” (“*Adequate Operational Proficiency*”) da Wilkins, corrisponde a un livello avanzato di competenza, adeguato per affrontare compiti complessi di studio e di lavoro<sup>166</sup>”. La competenza al livello C1 permette di poter avere un ampio lessico e la possibilità di esprimersi in modo adeguato e fluido su argomenti di ogni tipologia, sia accademici sia professionali. La descrizione generica fornita dal QCER sulle competenze linguistiche del discente di livello C1 è la seguente: “È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper

---

<sup>164</sup> Il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione.

<sup>165</sup> MIUR, Decreto direttoriale n.6 del 16 aprile 2012.

<sup>166</sup> Council of Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, R.C.S. Scuola S.p.A, Milano, La Nuova Italia-Oxford, p. 29-30, 2002.

controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione<sup>167</sup>”. Questo descrittore indica che raggiungendo il pieno livello C1, il docente sarà in possesso di quelle competenze generali che costituiscono la base della formazione linguistica. Tuttavia un’elevata competenza linguistico-comunicativa non è il solo requisito da prendere in considerazione nell’ambito delle conoscenze della lingua. Il docente CLIL deve affrontare delle situazioni di insegnamento che vanno al di là della normale lezione di lingua straniera o della lezione di una disciplina in L1, le sue conoscenze linguistiche devono essere associate ad una competenza microlinguistica, ad una competenza nella lingua per insegnare la materia e alla flessibilità linguistica<sup>168</sup>. L’insegnante CLIL deve essere in grado di produrre interazione, deve saper comunicare in modo autentico e la sua comunicazione deve avere un carattere di naturalezza e non sembrare artificiale o forzato. Difatti le altre due competenze richieste dal Decreto direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012 in ambito linguistico sono strettamente legate all’uso della lingua in classe e alla trasmissione di contenuti disciplinari in lingua straniera:

*- ha competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali disciplinari in lingua straniera*

*- ha una padronanza della microlingua disciplinare (lessico specifico, tipologie di discorso, generi e forme testuali, ...) e sa trattare nozioni e concetti disciplinari in lingua straniera<sup>169</sup>.*

Il docente di disciplina non linguistica sicuramente conosce la terminologia specifica della sua materia, ma per poter insegnare i contenuti disciplinari in LS deve conoscere le strutture linguistiche specifiche che la caratterizzano<sup>170</sup>. Deve essere in grado inoltre di trasmettere le caratteristiche linguistiche specifiche della sua disciplina

---

<sup>167</sup> Council of Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, R.C.S. Scuola S.p.A, Milano, La Nuova Italia-Oxford, p. 29-30 p. 30, 2002.

<sup>168</sup> Coonan, C.M., *I principi base del CLIL*, in Fare CLIL, Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria in I Quaderni della ricerca 14, (a cura di) Paolo E. Balboni, Carmen M. Coonan, Torino, Loescher Editore, pp. 17-37, 2014, p. 22.

<sup>169</sup> MIUR, Decreto direttoriale n.6 del 16 aprile 2012.

<sup>170</sup> Ludbrook G., *op. cit.*, 2014, p. 94.

e quindi oltre a “sapere la lingua” deve “saper fare lingua, saper fare con la lingua, saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali<sup>171</sup>”.

Nei descrittori del QCER possiamo trovare i riferimenti alle attività di tipo comunicativo, alla padronanza di strategie e competenze linguistico-comunicative, ma sicuramente non sono presenti dei descrittori sulle competenze linguistiche necessarie per l’insegnamento. D’altronde i livelli stabiliti nel QCER non sono stati concepiti per riflettere le necessità strettamente legate alle esigenze di un docente. Quindi le competenze in microlingua e la flessibilità linguistica non sono oggetto specifico all’interno di un semplice corso di formazione linguistica e quindi non è possibile per gli enti certificatori poter validare tali competenze che non sono mai state prese in considerazione.

Il compito della lezione bilingue non consisterà solo nello svolgimento in lingua straniera dei contenuti prescelti, bensì nell’attivazione di processi di riflessione, elaborazione e confronto tra le diverse prospettive di lettura dei contenuti presentati.

*Ambito disciplinare:*

- è in grado di utilizzare i saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa proposta dai curricula delle materie relative al proprio ordine di scuola

- è in grado di trasporre in chiave didattica i saperi disciplinari integrando lingua e contenuti<sup>172</sup>.

Per la riuscita del processo di apprendimento è fondamentale che l’atto comunicativo sia efficace, che quindi la comunicazione passi attraverso l’atto didattico (Coonan, 2012). Nell’atto didattico si ha la sinergia tra tre componenti della comunicazione: quella del docente, dell’apprendente e dei materiali utilizzati. Il docente utilizza la lingua straniera e deve essere in grado di trasmettere i nuovi contenuti spiegandoli e esemplificandoli in modo tale da assicurare l’apprendimento duale del percorso, perché oltre le normali difficoltà legate a ogni situazione di

---

<sup>171</sup> Balboni P. E., *Italiano lingua materna*, Torino, Utet, 2006, p. 73.

<sup>172</sup> MIUR, Decreto direttoriale n.6 del 16 aprile 2012.

apprendimento/insegnamento si aggiunge la difficoltà di portare avanti tutte le operazioni di comunicazione in una lingua straniera.

Non meno importante deve essere considerato l'aspetto metodologico-didattico del docente CLIL, Serragiotto ne fa un profilo preciso prendendo in considerazione alcune caratteristiche: "Un docente CLIL deve avere una conoscenza generale della letteratura riguardante la metodologia CLIL, deve essere in grado di pianificare e organizzare dei moduli CLIL secondo obiettivi precisi. Inoltre il docente CLIL deve essere in grado di gestire la classe, di usare le tecnologie più adatte per sviluppare le competenze degli studenti, di selezionare materiali autentici da usare in classe, di trovare delle risorse disponibili per gli studenti, di verificare e valutare il processo di apprendimento e i risultati prodotti dagli studenti<sup>173</sup>". Difatti le caratteristiche richieste sono anch'esse inserite nel Decreto direttoriale:

*Ambito metodologico-didattico:*

*- è in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline*

*- è in grado di reperire, scegliere, adattare, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare la lezione CLIL, utilizzando anche le risorse tecnologiche e informatiche*

*- è in grado di realizzare autonomamente un percorso CLIL, impiegando metodologie e strategie finalizzate a favorire l'apprendimento attraverso la lingua straniera*

*- è in grado di elaborare e utilizzare sistemi e strumenti di valutazione condivisi e integrati, coerenti con la metodologia CLIL<sup>174</sup>.*

In seno a un'équipe per la progettazione dell'insegnamento CLIL i due docenti sceglieranno gli argomenti, stabiliranno per entrambe le discipline gli obiettivi da

---

<sup>173</sup> Serragiotto, G., *La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL*, in FORMAZIONE & INSEGNAMENTO, pp. 35-44, 2008.

<sup>174</sup> MIUR, Decreto direttoriale n.6 del 16 aprile 2012.

raggiungere, collaboreranno per stabilire i materiali da utilizzare e nella maggior parte dei casi decideranno le strategie da adottare per organizzare le lezioni in compresenza (*teaching team*). Si tratta di un insegnamento di tipo trasmissivo, in quanto l'organizzazione didattica CLIL richiede un approccio di tipo costruttivista, collaborativo e cooperativo, quindi è necessario che sia attuato un vero e proprio capovolgimento per consentire non solo l'interazione nella lingua veicolare ma anche l'introduzione di una dimensione esperienziale nel processo di apprendimento perché lo studente possa appropriarsi dei concetti nuovi e perfezionare le competenze previste. Gli studenti non devono essere percepiti come soli ascoltatori, ma è necessario attivarli stimolandoli a processi di scoperta, supposizione e soluzione di problemi che favoriscano la loro autonomia. Il docente deve essere in grado di operare scelte didattiche atte a snellire i contenuti e renderli comprensibili agli studenti e a scegliere degli approcci che siano produttivi, attivi e interattivi.

Il 4 marzo del 2013, è stata costituita la “Rete nazionale dei Licei Linguistici a supporto della metodologia CLIL”. La scelta di attivare la Rete è legata esclusivamente alla diffusione e al supporto della metodologia CLIL. Nella rete sono presenti 18 Licei Linguistici in rappresentanza di ciascuna regione con il compito di promuovere e coordinare le attività di formazione per diffondere sul territorio la metodologia CLIL. Tra gli obiettivi della rete vi è la promozione di “attività di formazione sia linguistico-comunicative sia didattico-metodologiche del personale scolastico, nonché momenti seminari finalizzati alla condivisione di buone pratiche, attività, progetti e processi messi in campo dalle scuole in seguito all'implementazione della metodologia CLIL all'interno del curriculum e all'innovazione metodologica e didattica, con particolare attenzione all'uso delle tecnologie multimediali<sup>175</sup>”. La Rete ha affidato alle Università, risultate idonee, i corsi di formazione. Il ricorso alle Università è stato reso di fatto vincolante dal precedente decreto n.6/2012: “I corsi di perfezionamento sono realizzati da strutture universitarie in possesso dei requisiti [...], individuate attraverso appositi bandi emanati dall'ANSAS (ex INDIRE)<sup>176</sup>”.

---

<sup>175</sup> MIUR, AOODGOS, Prot. n. 0001183 del 5/03/2013.

<sup>176</sup> MIUR, Decreto Direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012, p. 3.

Il successivo Decreto Direttoriale n. 89 del 2013 stabilisce l'avvio di corsi standard (della complessiva durata di 130 ore per il passaggio di un livello di competenza linguistica ad un altro stabilito dal QCER) e di corsi integrativi della durata da definire a seconda delle esigenze dei corsisti. Nel decreto viene considerato il fatto che la Rete nazionale dei Licei Linguistici a supporto della metodologia CLIL ha convenuto che la competenza di livello B2 sia "spendibile nelle attività di insegnamento per le discipline DNL", non dimenticando allo stesso tempo che il profilo del docente rimane sempre quello descritto nel decreto 6/2012. Si considera inoltre che sia imperativo attivare in primo luogo i corsi linguistico-comunicativi data l'assoluta necessità che i docenti possano raggiungere i livelli di competenza richiesti. Soltanto a completamento del corso per l'acquisizione delle competenze linguistiche si prevede l'accesso al corso metodologico-didattico per i docenti in possesso del livello B2. Con questo decreto la gestione dei corsi venne affidata alle istituzioni scolastiche individuate dagli USR regionali. I corsi linguistici vennero affidati prioritariamente ai docenti interni in possesso del livello C1 e in seconda istanza alle Università, agli Enti privati in possesso dei requisiti necessari al rilascio delle certificazioni europee, a istituzioni professionali accreditate dal MIUR o a docenti madrelingua, in possesso dei requisiti professionali, individuati attraverso appositi bandi di concorso. I corsi metodologici, come già detto prima, vennero affidati esclusivamente alle Università.

La nota del MIUR n. 4969 del 25 luglio 2014 è rivolta alle Istituzioni scolastiche e fornisce un quadro sintetico della "normativa che regola l'insegnamento di una DNL secondo la metodologia CLIL<sup>177</sup>" e del profilo del docente CLIL. Si tratta di norme transitorie atte a facilitare l'avvio e l'applicazione degli ordinamenti del 2010. La nota innanzitutto indica le modalità di attuazione dell'insegnamento di una DNL in LS e la sua introduzione graduale a partire dall'a.s. 2014/2015, precisando che prima di poter ottenere un numero sufficiente di docenti formati secondo la metodologia CLIL saranno necessari alcuni anni per il completamento dei percorsi formativi. Alla luce della situazione di difficoltà delle scuole ad avere un comparto docenti opportunamente formato, la metodologia CLIL può essere introdotta, in via transitoria, nelle scuole anche da docenti in possesso di una competenza linguistica di livello B2

---

<sup>177</sup> Nota MIUR del 25.07.2014, prot. n. 4969.

e che siano comunque impegnati “nella frequenza di percorsi formativi”. Dato che il problema della carenza di docenti con competenze linguistiche riguarda numerose regioni, la nota considera inoltre l’eventualità che “l’avvio graduale, attraverso moduli parziali, può essere sperimentato anche dai docenti comunque impegnati nei percorsi di formazione per acquisire il livello B2<sup>178</sup>”. Nella nota si fa presente la possibilità per il docente di una DNL di programmare i moduli CLIL in sinergia con l’insegnante di lingua e, se presente nella scuola, con il conversatore madrelingua. Si suggerisce inoltre anche la percentuale di ore per l’introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici: “in classe terza e quarta l’attivazione di norma del 50% del monte ore della disciplina veicolata in lingua straniera, in considerazione anche della necessità di dotare gli studenti della padronanza del linguaggio tecnico-specialistico della disciplina nella lingua italiana<sup>179</sup>”. Il monte ore, pari al 50%, è esteso anche al quinto anno dei Licei Linguistici, agli altri Licei e agli Istituti tecnici.

Tra le indicazioni operative della nota che riguardano perlopiù le modalità di organizzazione dell’insegnamento di una DNL in LS (“Forme modulari, programmazioni pluriennali, laboratori, momenti intensivi, organizzazioni flessibili<sup>180</sup>”) si ritrova di nuovo un riferimento alla situazione di possibili difficoltà delle scuole ad avviare i percorsi CLIL e quindi in caso di assenza di docenti di DNL adeguatamente formati sia metodologicamente sia linguisticamente si raccomanda: “lo sviluppo di progetti interdisciplinari in lingua straniera nell’ambito del Piano dell’Offerta Formativa, che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione all’interno del Consiglio di classe, organizzati con la sinergia tra docenti di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera e, ove presenti, il conversatore di lingua straniera e eventuali assistenti linguistici. Resta inteso che gli aspetti formali correlati alla valutazione rimangono di competenza del docente di disciplina non linguistica<sup>181</sup>”. La Direzione Generale nella Nota suggerisce infine che il tirocinio (2 Crediti Formativi, per un totale di circa 50 ore) dei corsi di formazione metodologico-didattica erogati dalle Università, se svolto in classi di Licei o Istituti Tecnici, possa essere

---

<sup>178</sup> Nota MIUR del 25.07.2014, prot. n. 4969, p. 4.

<sup>179</sup> *Ibidem*, p. 5.

<sup>180</sup> *Ibidem*.

<sup>181</sup> *Ibidem*, p. 6.

considerato “equivalente ad una offerta di insegnamento di una DNL in lingua straniera<sup>182</sup>”.

La nota chiarisce, inoltre, il ruolo sia del docente di lingua sia del conversatore madrelingua o dell’assistente linguistico; non è previsto per queste figure un coinvolgimento attivo e diretto che si traduce in forme di mera compresenza o di codocenza. Il loro ruolo è circoscritto alla fase progettuale dell’insegnamento CLIL e a supportare il docente di DNL fornendo informazioni e suggerimenti relativamente alle competenze linguistico-comunicative della classe e alle tecniche e alle modalità da utilizzare per l’insegnamento CLIL. L’obiettivo è quello di costituire un “Team CLIL” per “lo scambio e il rafforzamento delle reciproche competenze<sup>183</sup>”.

In materia di formazione dei docenti CLIL, di assegnazione dei corsi di formazione e di fondi stanziati per il finanziamento degli stessi si sono succeduti diversi Decreti Ministeriali e Note del MIUR. Il più recente DM del 21 novembre 2017 ha come oggetto l’organizzazione e l’avvio dei corsi linguistici e metodologico-didattici CLIL in riferimento all’a.s. 2017/2018 con il quale viene demandata alla scuola-polo di ogni regione, individuata dagli Uffici Scolastici Regionali e successivamente valutata idonea dal MIUR, l’organizzazione e la gestione amministrativa delle azioni CLIL per la formazione dei docenti.

Sempre in ambito di formazione dei docenti oltre ai corsi linguistici e metodologici sul territorio italiano, il MIUR propone dei corsi di perfezionamento linguistico e dei seminari riservati ai docenti di DNL in Austria, Francia e Germania, paesi con i quali l’Italia ha stipulato degli accordi culturali.

Nel Piano per la formazione dei docenti 2016-2019, adottato con DM del 19 ottobre 2016, la formazione degli insegnanti in servizio diventa obbligatoria e permanente, così come previsto dalla legge n. 107/2015 “la Buona Scuola” nel primo articolo comma 124: “Nell’ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale

---

<sup>182</sup> Nota MIUR del 25.07.2014, prot. n. 4969, p. 6.

<sup>183</sup> *Ibidem*, p. 8.



[...]”<sup>184</sup>. Con la nota n. 2915 del 15 settembre 2016, il MIUR specifica che l’obbligatorietà è da intendersi non legata ad un numero di ore di formazione specifico ma al rispetto del contenuto del piano. Saranno quindi le scuole ad articolare la formazione in Unità Formative<sup>185</sup>. La formazione riguarda tutti i docenti con una attenzione particolare e privilegiata allo sviluppo delle competenze linguistiche:

“Considerato il nuovo contesto plurilingue in cui la scuola oggi si trova ad operare, costituito dal confronto con altre lingue e culture nonché da scambi e relazioni con altri paesi europei ed extraeuropei, è necessario ampliare la prospettiva e sviluppare la competenza plurilingue e interculturale di tutto il personale della scuola. Il punto di partenza essenziale è rappresentato da una buona capacità di comprensione delle lingue straniere, a partire dall’inglese, in quanto competenza necessaria allo sviluppo professionale individuale di tutti i docenti”<sup>186</sup>.

Tra i destinatari della formazione permanente si evidenziano:

- Docenti di tutte le lingue straniere (inglese, francese, tedesco, russo, spagnolo, cinese, arabo, ecc.), per consolidamento delle competenze linguistiche e sviluppo di metodologie innovative;
- Docenti di altre discipline della scuola secondaria, per lo sviluppo delle competenze sia linguistiche sia metodologiche per CLIL;
- Docenti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria per lo sviluppo delle competenze linguistiche per il raggiungimento del livello B1;
- Docenti della scuola primaria, per sviluppo delle competenze sia linguistiche (passaggio da B1 a B2) sia metodologiche per CLIL;
- Docenti della scuola primaria e docenti della scuola secondaria per la progettazione e costruzione di curricula verticali per le lingue straniere e/o di percorsi CLIL<sup>187</sup>

---

<sup>184</sup> G.U. Serie Generale n.162 del 15-07-2015, Legge 107 del 13 luglio 2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, art.1 comma 124.

<sup>185</sup> MIUR, nota n. 2915 del 15 settembre 2016.

<sup>186</sup> MIUR, Piano per la formazione dei docenti 2016-2019, La buona scuola, p. 35

<sup>187</sup> *Ibidem*, p. 36-37

La formazione è indirizzata a tutti i docenti, non soltanto quindi ai docenti di lingua, ed estesa a tutti i livelli scolastici e mira principalmente allo sviluppo e al rafforzamento delle competenze linguistiche da una parte e dall'altra delle competenze metodologiche per il CLIL. In particolare è esplicitato l'obiettivo della formazione per i docenti di lingua e per i docenti di DNL:

“Per i docenti di lingua straniera il mantenimento di un elevato livello di competenza linguistico-comunicativa e metodologica è un aspetto fondamentale dello sviluppo professionale continuo. Per i docenti di altre discipline in molti casi si tratta di consolidare e migliorare i livelli di competenza linguistica, in altri casi di iniziare percorsi di apprendimento delle lingue straniere. In questo contesto è anche importante predisporre contenuti da veicolare direttamente in lingua straniera<sup>188</sup>”.

Si ribadisce inoltre la volontà di attuare l'insegnamento CLIL nelle scuole che sono state individuate dai DPR nn. 87/88/89 del 2010 e di estendere i percorsi CLIL anche alle scuole primarie e alle scuole secondarie di primo grado, nelle quali, su base volontaria, sono presenti da diversi anni i moduli CLIL:

“I percorsi di metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) sono fondamentali per attuare pienamente quanto prescritto dai Regolamenti di Licei e Istituti Tecnici nonché per ampliare l'offerta formativa attraverso contenuti veicolati in lingua straniera in tutte le classi delle scuole secondarie di primo e secondo grado e, in misura crescente, delle scuole primarie<sup>189</sup>”. Nel Piano per la formazione si pone l'enfasi sull'innovazione dei piani di formazione e sull'iniziativa personale dei docenti, che devono impegnarsi a sviluppare attivamente il proprio percorso. Il MIUR e le scuole potranno monitorare e valutare la qualità e l'efficacia dei percorsi formativi intrapresi dai docenti e quindi documenteranno gli esiti della formazione<sup>190</sup>: “Lo sviluppo professionale può avvenire sia su iniziativa personale, sia in base a percorsi formativi offerti dal MIUR, sia con l'attivazione di visite, scambi, o gemellaggi, anche sfruttando le opportunità offerte dal programma Erasmus+. È da programmare che ogni insegnante, di lingue e non, possa avere la possibilità – nel corso della sua carriera

---

<sup>188</sup> MIUR, Piano per la formazione dei docenti 2016-2019, La buona scuola, p. 35.

<sup>189</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>190</sup> MIUR, nota prot. n. 35 del 7 gennaio 2016.

– di stage, visite di studio, permanenze all'estero, attività di *job shadowing* al fine di affinare le competenze linguistiche e interculturali”<sup>191</sup>.

### 3.4 Formazione dell'insegnante EsaBac

L'articolo 7 dell'accordo tra il governo italiano e il governo francese relativamente al rilascio del doppio diploma EsaBac specifica che i due governi si impegnano a fornire adeguata formazione agli insegnanti coinvolti nel progetto EsaBac: “Le autorità educative dei due Paesi collaborano, secondo le esigenze e secondo le disponibilità di bilancio, per la formazione degli insegnanti francesi e italiani coinvolti nell'attuazione del percorso di formazione integrata”<sup>192</sup>.

I docenti che insegnano nelle sezioni EsaBac (docenti di Storia in francese, docenti di lingua e letteratura francese e conversatori) possono seguire annualmente due seminari organizzati dall'Ambasciata di Francia in collaborazione con gli addetti alla cooperazione degli Istituti francesi e il referente EsaBac dell'USR. I seminari sono animati dai formatori EsaBac e hanno luogo in ogni capoluogo di regione. I formatori EsaBac italiani hanno seguito apposita formazione all'Ambasciata di Francia a Roma.

Gli Istituti francesi, in qualità di enti culturali stranieri del Governo francese, sono soggetti qualificati e riconosciuti per la formazione del personale della scuola ai sensi dell'art. 1 comma 5 della Direttiva n. 170/2016, e stabiliscono annualmente, in accordo con il MIUR, un piano di formazione con atelier formativi, seminari di approfondimento, svolti sempre dai docenti formatori EsaBac, attività online, sperimentazione di percorsi didattici nelle proprie classi, simulazione di prove d'esame (Bac Blanc) e studio autonomo di materiali. Il piano di formazione è riservato ai soli docenti impegnati nelle sezioni EsaBac e ai quali è rilasciato un attestato di partecipazione.

La formazione degli insegnanti EsaBac verte non soltanto sull'apprendimento della metodologia EsaBac, ma anche sull'approfondimento e sul perfezionamento delle competenze linguistiche. Il livello che la classe EsaBac, nel suo percorso formativo, deve raggiungere è pari al livello B2 del QCER. Il docente impegnato nei percorsi Esabac, riferendoci in particolare all'insegnante di storia che è insegnante DNL, deve

---

<sup>191</sup> *Ibidem*, p.36.

<sup>192</sup> Accordo culturale EsaBac del 24 febbraio 2009, art. 7, p. 5.

quindi possedere conoscenze linguistiche di pari livello anche se ha la possibilità, soprattutto all'inizio del percorso, di avvalersi della L1 o delle pratiche di intercomprensione<sup>193</sup> utilizzando l'italiano o l'inglese.

Diversi strumenti sono a disposizione degli insegnanti di lingua e degli insegnanti di storia per il perfezionamento delle conoscenze linguistiche: Stage annuali in Francia a carico dei Ministeri italiano e francese previsto dall'accordo culturale italo-francese per un numero di docenti limitato e selezionato dal MIUR in collaborazione con diverse università e alliances francesi (ad esempio il CAVILAM di Vichy, il CLA di Besançon, il CIEP...); Giornate per il francese (JPF) organizzate dalle Alliances françaises d'Italia a cura degli Addetti per la cooperazione per il francese, dei lettori francesi e di relatori/formatori di formatori invitati dalla Francia; Séminaires EsaBac , formazioni a cura di docenti francesi del Programma Jules Verne<sup>194</sup> invitati dalla Francia<sup>195</sup>.

---

<sup>193</sup> Baqué, L., Estrada, M. (sous presse), *L'intercompréhension en langues romanes: de la formation à l'application*, Actes du XV Congrès de l'Association des Professeurs de Français de l'Université Espagnole, Universidad de Huelva, Huelva, 2008.

<sup>194</sup> Il Programma Jules Verne permette agli insegnanti del primo e del secondo grado dell'insegnamento pubblico di svolgere il proprio lavoro in una scuola straniera per l'intero anno scolastico. Questo programma partecipa all'internazionalizzazione del sistema educativo e contribuisce alla politica educativa della Francia all'estero.

<sup>195</sup> Le azioni di formazione dei professori di francese proposte dal settore della cooperazione linguistica e educativa dell'Ambasciata di Francia in Italia, <https://it.ambafrance.org/I-corsi-di-aggiornamento-per-i> (visionato l'ultima volta il 5/12/2018).

## Capitolo 4 – L'autenticità nelle attività didattiche

### 4.1 Sul concetto di autenticità

Affrontare la descrizione di un concetto partendo dalla definizione del suo opposto potrebbe apparire lezioso, ma è in realtà utile per sottolineare la natura sfuggente dell'idea stessa di autenticità.

“Sembra che in termini di linguaggio naturale tutti sappiano che cosa sono un falso o una contraffazione. [...] Di fatto, le definizioni di termini come falso, contraffazione, pseudepigrafo, falsificazione, facsimile, spurio, pseudo, apocrifo e altri sono piuttosto controverse. È ragionevole sospettare che molte delle difficoltà di definire questi termini siano dovute alla difficoltà di definire la nozione stessa di ‘originale’ o di ‘oggetto autentico’”<sup>196</sup>.

Perché dovrebbe essere difficile attribuire autenticità ad un oggetto o assegnare un limite al campo semantico del termine. Forse per il semplice fatto che l'aggettivo autentico, se non rasenta la polisemia, è almeno, dal punto di vista linguistico, ambiguo.

Alla voce “autentico” del vocabolario Treccani come prima definizione possiamo leggere:

autèntico agg. [dal lat. tardo *authentĭcus*, gr. *αὐθεντικός*, der. di *αὐθέντης* “autore; che opera da sé”] (pl. m. -ci). – 1. Che è vero, cioè non falso, non falsificato, e che si può provare come tale.

Ritroviamo la scelta della spiegazione della parola “autentico” per negazione del termine contrario, per risolvere appunto l'ambiguità.

La seconda definizione del vocabolario calca l'etimo, dal greco (*αὐθεντικός*) *authentikós* da *authentèò* avere autorità:

*estens. Di opera d'arte o di letteratura, di scritto e sim., che appartiene veramente all'autore cui è attribuito, e non è un'imitazione o un falso.*

È palese quindi non già una complessità intrinseca del significato ma una grande

---

<sup>196</sup> Eco, U., *I limiti dell'interpretazione*, Milano, La nave di Teseo 2016, p. 211.

duttilità. Autentico si elegge a testo o a oggetto di verità assoluta, portatore intrinseco di realtà. Difatti, in svariate branche del sapere ha attecchito come termine tecnico, si pensi all'ermeneutica religiosa, all'interpretazione dei testi giuridici, o ancora alla filosofia del XX secolo e alla psicologia.

Ogni disciplina ha naturalmente prodotto la propria letteratura, aggiungendo al carattere sfuggente della definizione stessa di autentico una vasta rete di interpretazioni e utilizzazioni, rendendo a volte settoriale il senso del concetto. Non è raro infatti cadere nell'incomprensione, o peggio ancora nel fraintendimento, quando materie di studio diverse si incrociano sulla strada dell'autenticità.

Conoscere il pensiero di Walter Benjamin in *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, o quello di Nelson Goodman in *I linguaggi dell'arte*, riguardo all'autenticità nell'arte è un esercizio culturale deviante ai fini del sapere glottodidattico.

La sola caratteristica trasmissibile da questo tipo di analisi al senso di autentico in didattica delle lingue è che l'autenticità o la falsità non è una peculiarità dell'opera d'arte ma è dovuta a un giudizio su di essa. La legittimità in un'opera d'arte, così come in un documento autentico per fini didattici, è un valore attribuito, sia che si tratti di un fruitore artistico in un museo sia che si tratti di un discente in classe.

L'autenticità emerge quando viene compresa la volontà di senso dell'autore.

La *liaison* con la riflessione sull'autentico nelle sue polimorfe declinazioni in didattica delle lingue appare più che aderente:

“[...]l'autenticità trae origine dalla corrispondenza di obiettivi tra l'autore ed il fruitore del testo, dalla condivisione di norme accettate di tipo socio-culturale che devono essere veicolate e illustrate dal docente di lingua straniera<sup>197</sup>”.

Gli studi semiotici degli anni Sessanta sull'interpretazione dell'opera d'arte, che misero in luce l'aspetto cooperativo del destinatario del messaggio, sembrano il prodromo di questa osservazione.

---

<sup>197</sup> Begotti, P., *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del linguaggio Università Ca' Foscari – Venezia, 2006, p. 14

Umberto Eco ha sviluppato, in seno a quest'ambito, il concetto di “lettore modello”:

“Un testo, quale appare nella sua superficie (o manifestazione) linguistica, rappresenta una catena di artifici espressivi che debbono essere attualizzati dal destinatario. [...] Per organizzare la propria strategia testuale un autore deve riferirsi a una serie di competenze (espressione più vasta che “conoscenza di codici”) che conferiscano contenuto alle espressioni che usa. Egli deve assumere che l'insieme di competenze a cui si riferisce sia lo stesso a cui si riferisce il proprio lettore. Pertanto prevederà un Lettore Modello capace di cooperare all'attualizzazione testuale come egli, l'autore, pensava, e di muoversi interpretativamente così come egli si è mosso generativamente<sup>198</sup>.”

L'autore definirebbe quindi le competenze del suo lettore, presupponendo la lingua, il lessico e l'enciclopedia. Il lettore modello ben incarna, come un sinonimo concettuale, il termine “nativo” tanto usato in didattica delle lingue; tra le più intuitive e sintetiche definizioni del materiale autentico troviamo: “*Authenticity relates to the language produced by native speakers for native*<sup>199</sup>.” Entrando nella didattica il documento autentico rischia di perdere qualcosa e non di non essere più reale, rimane tuttavia un'attestazione del reale e per tale va utilizzato in classe.

In didattica delle lingue lo studio e l'utilizzo del materiale autentico e del concetto stesso di autenticità a lezione, ha un lungo percorso di ricerca che cercheremo di descrivere nei suoi punti basilari.

## 4.2 Il materiale autentico

### 4.2.1 Nascita della locuzione

Insegnare una lingua straniera attraverso lo studio, l'imitazione e la traduzione delle opere letterarie è la metodologia più antica e longeva che si conosca:

---

<sup>198</sup> Eco, U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 2016, p. 50 e p. 55

<sup>199</sup> Gilmore, A., *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*, Language Teaching, 40, Cambridge, Cambridge University Press, 2007, p. 99

“Nel mondo classico, nel Medioevo e durante il Rinascimento l'insegnamento linguistico è essenzialmente «comunicativo» basato sull'uso prima che sulla forma; l'insegnamento era affidato all'interazione con un madrelingua e come modelli non c'erano grammatiche ma i testi classici<sup>200</sup>.”

Il testo letterario può essere individuato come il primigenio supporto didattico utilizzato per l'apprendimento di una lingua; come fonte di regole grammaticali, veicolo di valori culturali e ottimo descrittore storico, l'opera letteraria ben incarna, diremmo oggi, le qualità del “materiale autentico”.

“[...] La caratteristica saliente dei testi letterari ossia il loro distacco dalla lingua d'uso quotidiano, l'essere diversi, il non-essere ‘normali’ è ciò che li rende utili sempre che siano usati come supplemento di altri materiali, per completarli ed integrarli, e con lo scopo di far esplorare agli studenti le possibilità espressive della lingua, di far scoprire loro modelli di lingua autentica che non si trovano in altri tipi testuali<sup>201</sup>.”

Dunque il testo letterario è da considerarsi come il primo materiale autentico utilizzato nell'insegnamento delle lingue, unico documento didattico nell'antichità per l'acquisizione di una lingua “reale”. Il materiale autentico ha però una trattazione teorica relativamente più recente rispetto all'uso, si deve al linguista inglese Henry Sweet nella sua pubblicazione del 1899 “*The Practical study of languages*” la prima raccomandazione metodologica sull'utilizzo dei testi “naturali” per il loro potenziale vantaggio rispetto ai testi artificiali. Si conceda una piccola digressione, il termine inglese “*natural*” verrà trasposto nella letteratura del settore in “autentico”, perdendo così la specularità con il termine “artificiale”; ad “autentico” invece verrà così contrapposto “falso” generando molteplici equivoci e diventando talvolta una panacea didattica.

Ritornando a Sweet, così descriveva i vantaggi del materiale autentico in classe:

“The great advantage of natural, idiomatic texts over artificial 'methods' or

---

<sup>200</sup> Balboni, P. E., *op. cit.*, 2012, p. 10.

<sup>201</sup> Bini, M., *Ancora sull'uso dei testi letterari nella lezione di italiano L2*, Cuadernos de Filología Italiana, 2000, n.° 7, pag. 12



'series' is that they do justice to every feature of the language, if only representative pieces of the three great classes of texts are chosen. The artificial systems, on the other hand, tend to cause incessant repetition of certain grammatical binations of words to the almost total exclusion of others which are equally, or perhaps even more, essential<sup>202</sup>.”

Nonostante questo testo sia da considerarsi come apripista, una prima diffusione del concetto di materiale autentico, almeno in ambito degli studi di francesistica, si avrà nel 1970 grazie all'articolo di Daniel Coste, “*Textes et documents authentiques au Niveau 2*” che segna una tappa importante nella didattica FLE (Français langue étrangère):

“Textes et documents authentiques ne gardent leur saveur précieuse que s’ils trouvent place dans un moment de communication authentique. [...] mieux vaut à la limite introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d’utiliser le texte authentique comme support et justification d’exercices parfaitement artificiels<sup>203</sup>.”

All'esordio del termine Coste pone subito l'accento critico sull'uso dei materiali autentici senza tener conto delle attività di comunicazione, che devono essere anch'esse autentiche. Questa importante sfumatura sarà colta da un fervido dibattito teorico che si protrarrà fino ai giorni nostri, in cui la nozione di “autentico” prevarrà sulla più restrittiva locuzione “materiale autentico”.

Prima di affrontare il percorso teorico e le caratteristiche didattiche sostanziali del materiale autentico, bisogna segnalare l'altro fondamentale scritto che ha certamente avuto una più vasta eco, si tratta del “*Notional Syllabuses*” di David Arthur Wilkins, testo che compare nel 1976, soltanto sei anni dopo l'articolo di Coste, e che è destinato a segnare il successo del concetto:

“Learners who have followed conventional language courses and who may have developed a considerable classroom competence find that when they come

---

<sup>202</sup> Sweet H., *The Practical study of languages*, London, Oxford University Press 1899, Edizione da me consultata 1964 p.178.

<sup>203</sup> Coste, D., *Textes et documents authentiques au Niveau 2*, dans *Le Français dans le Monde*, n 73, juin 1970, p.89.

into contact with native speakers of the language, they meet serious problems in comprehension. They may be able to perform adequately themselves in speech, but they frequently cannot understand what native speakers say to them. The fact is that they are not accustomed to hearing (or reading) the language as it is produced by native speakers for native speakers. This suggests that in language courses generally, but in courses based on a notional syllabus in particular, much more attention needs to be paid to the acquisition of a receptive competence and that an important feature of materials designed to produce such a competence would be authentic language materials<sup>204</sup>.”

L'accento viene posto sulla difficoltà che uno studente di lingua incontra a livello di comprensione in una situazione del mondo reale, a contatto con la lingua non scolastica. Nasce così il suggerimento di avvalersi, durante lo svolgimento delle lezioni di lingua, di materiali adatti a sviluppare la competenza ricettiva di una lingua autentica.

Non la lingua irrigidita dei manuali, creata con il solo obiettivo di esemplificare le regole grammaticali, ma una lingua che prepari alla comunicazione con i madrelingua; il materiale autentico risulta indispensabile per colmare il divario tra la conoscenza appresa in classe e la capacità effettiva di partecipare a eventi linguistici reali (Wilkins, 1976).

Negli anni Settanta un'altra definizione, che non poteva non essere ben accolta dall'approccio comunicativo, metteva in risalto il concetto di scopo e la conseguenziale importanza dell'autenticità del messaggio e del contesto, la si deve a Morrow che nel 1977 pone infatti l'accento sul termine “reale” per sottolineare che lo scopo di un testo autentico è quello di comunicare informazioni:

“An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort<sup>205</sup>”.

---

<sup>204</sup> Wilkins, D. A., *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, 1976, p. 79

<sup>205</sup> Morrow K., *Authentic texts in ESP*, p. 13, in: S. Holden, ed. *English for Specific Purposes*. London : Modern English Publications, 1977, p. 13-15

#### 4.2.2 Interesse didattico per il materiale autentico, l'Approccio Comunicativo

Per così dire, il seme del materiale autentico per poter ben germogliare necessitava del giusto terreno, l'approccio comunicativo ha rappresentato l'ambiente ideale per valorizzare le sue potenzialità didattiche.

L'approccio comunicativo è stato fondamentalmente una risposta contestataria all'approccio strutturalistico che, con i metodi *audio-lingual* e *audiovisual approach*, ha dominato la didattica delle lingue dagli anni '40 fino alla fine degli anni '50. Frutto di una perfetta alchimia tra lo strutturalismo e la psicologia dell'apprendimento, l'approccio strutturalistico deve anche la sua fortuna allo sviluppo tecnologico del dopoguerra, nacquero, difatti, i laboratori linguistici che diedero la possibilità di ascoltare e vedere documenti registrati espressamente per l'acquisizione linguistica.

I punti nodali dell'approccio strutturalistico si fondano sui concetti di apprendimento della psicologia comportamentale, le sequenze stimolo-risposta-rinforzo assicuravano, secondo la teoria di Skinner, l'acquisizione meccanica di strutture minimi linguistiche sufficienti per generare una lingua spontanea. La comunicazione autentica non era contemplata, il laboratorio e l'uso della tecnologia erano incentrati sulla memorizzazione forzata di strutture e lessico. I testi di riferimento per l'acquisizione della lingua erano composti da brevi spiegazioni grammaticali e numerosi esercizi.

La lingua era fortemente stereotipata, lontana, a livello semiotico, da scambi comunicativi reali; i dialoghi erano forgiati per il solo fine didattico dell'acquisizione delle regole grammaticali. In pratica lo scopo primario dell'apprendimento consisteva nel processo di adeguamento alla norma della lingua, inficiando così ogni possibile progresso comunicativo di tipo autentico. I testi scolastici e gli ascolti in laboratorio erano, a livello linguistico, semplificati e impoveriti, senza alcuna pertinenza socio-comunicativa.

Questa rigidità della lingua in questo tipo di metodologia era ovviamente percepita dagli insegnanti, ingenerando di fatto una sorta di frustrazione e un'intensa insoddisfazione nei confronti dei libri di testo.

I contenuti dell'insegnamento necessitavano ormai di essere impregnati della

dimensione sociale della lingua, di fornire al discente le adeguate strategie di apprendimento per ottenere delle competenze autonome per un'interazione culturalmente e linguisticamente autentica.

La prima leva, che ha scardinato le basi scientifiche degli approcci strutturalistici, è stata un articolo sulla rivista “*Language*” del 1959 a firma di Noam Chomsky, nel quale veniva demolita, senza appello, l'intera teoria di Skinner<sup>206</sup>. Volendo fortemente sintetizzare la disamina, si potrebbe dire che l'artificio da laboratorio di apprendimento *stimulus-response*, architrave del metodo, non poteva giustificare la complessità e la ricchezza linguistica di una risposta. L'articolo ha privato di fatto la credibilità scientifica dell'impalcatura stessa dell'approccio strutturalistico, ha avuto infine l'effetto di mettere in discussione i metodi glottodidattici da esso derivati.

Un altro tassello importante doveva ancora aggiungersi per poter dare al desiderio di cambiamento gli utensili teorici appropriati.

A fornirlo è l'antropologo e sociolinguista Dell Hymes che sviluppa, nel 1966<sup>207</sup>, il concetto di “competenza comunicativa” per richiamare l'attenzione sull'importanza dell'utilizzo degli enunciati linguistici in modo adeguato rispetto al contesto comunicativo. Le competenze grammaticali fino ad allora avevano sempre prevalso in ambito didattico, tralasciando un numero davvero consistente di utilità necessarie all'adempimento dei bisogni comunicativi concreti.

Diventa indispensabile sviluppare le capacità paralinguistiche che rendono reale l'atto comunicativo, come i gesti e la mimica facciale, l'attenzione alla prossimità e alla modalità corporea in genere, il rispetto del contesto socio-culturale.

La transizione dall'insegnamento caratterizzato da una monocorde considerazione dell'aspetto grammaticale- traduttivo della didattica ad un insegnamento incentrato sull'appropriatezza comunicativa in diverse circostanze, si deve a questa seconda leva culturale.

Muovendo da queste critiche l'approccio comunicativo sarà la risposta a questi nuovi obiettivi educativi, si imporrà nella didattica con molteplici derivazioni

---

<sup>206</sup> Chomsky N., *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, in *Language*, 35, No. 1, 1959 p. 26-58.

<sup>207</sup> Dell Hymes H., *Two types of linguistic relativity*, in Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 1966, p. 114-158.

metodologiche e farà di fatto diventare il “materiale autentico” una presenza obbligatoria nei manuali e nelle classi di lingua per assicurare l'efficacia stessa dell'insegnamento.

I punti nevralgici dell'approccio comunicativo possono essere brevemente così schematizzati:

- La lingua è essenzialmente uno strumento di comunicazione, di interazione sociale, mettendo in secondo piano l'accuratezza formale. Si affianca a questo una maggiore attenzione agli aspetti paralinguistici ed extralinguistici. La lingua di studio è così arricchita da elementi presenti nel reale atto locutorio.

- L'insegnante ha il compito di presentare anche la cultura e la civiltà del paese della lingua oggetto di studio, contestualizzando espressioni idiomatiche, ideologie e riferimenti all'enciclopedia dei nativi della L2.

- L'allievo è al centro della didattica, in primo piano i suoi bisogni, i suoi interessi e l'autonomia nell'apprendimento.

- Materiali da utilizzare siano essi cartacei, audio, video, vertono sempre all'autenticità.

Bérard<sup>208</sup> suggerisce cinque aspetti che devono essere sempre considerati in un approccio comunicativo: la competenza linguistica, che riguarda la conoscenza delle regole grammaticali; la competenza sociolinguistica, che concerne la comprensione delle regole socioculturali; la competenza discorsiva, inerente alla capacità di produrre discorsi coerenti alla situazione; competenza referenziale, che rappresenta la conoscenza delle aree dell'esperienza e degli oggetti extralinguistici; e la competenza strategica, che descrive l'uso di strategie verbali e non verbali per colmare le lacune lessicali o grammaticali.

Dunque, il concetto di autenticità nell'insegnamento delle lingue ha radici molto profonde e antiche, l'interesse focalizzato, e in un certo senso ristretto, al documento autentico nasce dalle aspirazioni didattiche di emancipazione dai metodi glottodidattici d'ispirazione strutturalistica. Il metodo comunicativo pone al centro della didattica l'autenticità della lingua, giudicando con ciò obsoleto e artificiale il

---

<sup>208</sup> Bérard E., *L'approche communicative*, Paris, CLE International, 1991.

materiale didattico fino a quel momento utilizzato in classe.

Nasce un imperativo didattico, l'uso del materiale autentico diventa un tratto qualitativo dell'insegnamento delle lingue; le unità didattiche, i libri di testo saranno rimodulati per accogliere questo indispensabile strumento.

“If language learning depends on language use, we shall want to embed the language learning process from the very beginning in a framework of communicative language use, and one indispensable part of this framework will be an appropriate corpus of authentic texts<sup>209</sup>”.

Considerato il nord di navigazione in didattica delle lingue lo si ribadisce anche nel *Common European Framework of Reference for Languages*, quando vengono delineate le opzioni metodologiche per apprendere una lingua straniera, troviamo in prima sezione, sotto la denominazione *General approaches* la seguente osservazione:

“In general, how are learners expected to learn a second or foreign language (L2)? Is it in one or more of the following ways?

a) by direct exposure to authentic use of language in L2 in one or more of the following ways: face to face with native speaker(s); overhearing conversation; listening to radio, recordings, etc.; watching and listening to TV, video, etc.; reading unmodified, ungraded, authentic written texts (newspapers, magazines, stories, novels, public signs and notices, etc.); using computer programmes, CD ROM, etc.; participating in computer conferences on- or off-line<sup>210</sup>”.

#### 4.2.3 Per una definizione del materiale autentico

In didattica delle lingue si identificano come “documento autentico” tutti i tipi di materiali scritti, sonori o audiovisivi che non sono stati concepiti espressamente per lo studio della lingua, ma per rispondere ad una funzione comunicativa di informazione.

---

<sup>209</sup> Little D., *Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access learning?* p. 228 In: P. Benson and P. Voller, eds. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997, p. 225-36.

<sup>210</sup> *Common European Framework of Reference for Languages*, 6.4.1 *General approaches*, Cambridge University Press, p. 143.

Nella definizione di Coste e Galisson (*Tout document sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe, ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle*<sup>211</sup>) si denota di conseguenza come documento “grezzo” perché creato originariamente per un pubblico di fruitori di madrelingua e che prelevato dal suo contesto, senza semplificazioni che ne alterino la genuinità, viene presentato nel contesto educativo della lezione; documento autentico si oppone in questo senso al documento fabbricato appositamente per gli obiettivi dell'apprendimento della classe:

“La caractérisation d'‘authentique’, en didactique des langues, est généralement associée à ‘document’ et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe<sup>212</sup>.”

Invece nella definizione di materiale autentico nel “Dizionario di glottodidattica” Balboni trova sostanziale dover inserire un, sia pur breve, elenco di esempi di materiali:

“Materiale usato a scopo didattico ma che in origine non aveva tale finalità: articoli di giornale, biglietti ferroviari, film, pubblicità, ecc.

L'uso di questo tipo di materiale [...] è divenuto particolarmente rilevante nell'ambito dell'Approccio Comunicativo. Ciò è dovuto sia alla natura di questo approccio, sia al fatto che negli ultimi anni la frequenza dei viaggi all'estero, la diffusione planetaria dei mass media e il perfezionamento delle tecniche di registrazione hanno reso i materiali autentici facilmente disponibili<sup>213</sup>.”

Ogni materiale autentico ha effettivamente delle specifiche particolarità, il supporto di cui si avvale o la funzione per il quale era stato creato offrono diversi vantaggi didattici, risultando validi utensili didattici da impiegare per le esigenze degli obiettivi curriculari e i bisogni degli allievi.

---

<sup>211</sup> Galisson R. e Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976, p.21.

<sup>212</sup> Cuq J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris, 2003, p.29.

<sup>213</sup> Balboni P. E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Soleil, 1999, p.9.

Ricordando che il documento autentico non è reale ma un'attestazione del reale: è ogni significante in cui si imbatte un nativo di una lingua nella quotidianità della sua vita, raccolto e riproposto in classe per riprodurre la realtà del paese del quale si sta studiando la lingua.

#### 4.2.4 Tipologia del materiale autentico e vantaggi didattici

Lo scopo dell'apprendimento di una lingua straniera è di riuscire a esprimere le proprie idee, a descrivere i propri bisogni e le proprie emozioni così come riesce un madrelingua in un atto comunicativo autentico.

“L'atto comunicativo coinvolge processi complessi e tra loro diversificati. Prerequisito perché esso abbia luogo è che l'individuo pianifichi intenzionalmente i significati che vuole comunicare in modo consapevole e che metta in atto strategie comportamentali adeguate alle proprie finalità. In particolare, facciamo riferimento al processo di intenzionalizzazione come meccanismo dinamico che coinvolge parlante e destinatario, in cui sono attivi sia i processi di esibizione della propria intenzione comunicativa di produrre un effetto nel destinatario (intenzionalizzazione del parlante), sia i processi di interpretazione dell'intenzione comunicativa del parlante da parte del destinatario (reintenzionalizzazione)<sup>214</sup>.”

Le variabili di ogni processo comunicativo come è ben noto sono: codice, messaggio, emittente, ricevente, canale e contesto (o referente).

Una lezione di lingua straniera privata dell'autenticità, concentrata su una lezione frontale tenuta da un non madrelingua e senza l'ausilio di materiali autentici, riduce:

- il codice alla lingua standard;
- il messaggio ad un contenuto didattico-linguistico;
- l'emittente all'autore manuale scolastico e all'insegnante;
- il canale al solo libro di testo;

---

<sup>214</sup> Balconi M., *Intenzioni comunicative, strategie di azione e funzioni metacognitive*, in *Neuropsicologia della comunicazione*, Milano, Springer Verlag, 2008, p.183.



- il contesto all'ambiente didattico-scolastico.

I materiali autentici posso offrire una varietà conoscitiva, a seconda della tipologia o della loro funzione. Un testo letterario e un annuncio pubblicitario alla televisione hanno intenzioni comunicative differenti, utilizzeranno dei registri linguistici eterogenei e susciteranno reazioni emotive diverse da parte degli apprendenti. L'atto comunicativo se autentico possiede queste variabili, la ricchezza della lingua reale consiste proprio in questo, l'atto comunicativo in classe con la lingua semplificata dei manuali o quella utilizzata dal docente riduce il numero delle variabili, divenendo un'inautentica “lingua-scolastica”.

“In principle, any text can be carried by any medium. However, in practice medium and text are more closely related. Scripts do not generally carry the full meaningful phonetic information carried by speech. Alphabetic scripts do not generally carry prosodic information systematically (e.g. stress, intonation, pausing, stylistic reduction, etc.). Consonantal and logographic scripts carry less. Paralinguistic features are usually unrepresented in any script, though they may of course be referred to in the text of a novel, play, etc. In compensation, paratextual features are employed in writing, which are tied to the spatial medium and not available to speech. Moreover, the nature of the medium exercises a strong pressure on the nature of the text and vice-versa. As extreme examples, a stone inscription is difficult and expensive to produce and is very durable and immovable. An air-letter is cheap and easy to use, easily transported, but light and fragile. Electronic communication using a VDU need not produce a permanent artefact at all. The texts they typically carry are correspondingly contrasted: in the one case, a carefully composed, frugal text preserving monumental information for future generations and inducing reverence for the place and person(s) celebrated, and in the other, a hastily scribbled personal note of topical but ephemeral interest to the correspondents. A similar ambiguity of classification thus arises between text-types and media to that between text-types and activities. Books, magazines and newspapers are, from their physical nature and appearance, different media. From the nature and structure of their contents they are different text-types. Medium and text-type are closely related and both are derivative from the function they perform<sup>215</sup>.”

---

<sup>215</sup> Common European Framework of Reference for Languages, 4.6.1 Texts and media, p.94.

Sempre seguendo le indicazioni del *Common European Framework* i testi non sono univoci hanno funzioni diverse nella vita sociale, così come anche i supporti variano a seconda degli scopi. Differenza di mezzo, scopo e funzione portano a differenziare l'organizzazione e la presentazione del testo.

I detrattori del materiale autentico tengono a sottolineare che il Framework definisce *testo* una sequenza di discorso (orale e/o scritta) che si riferisce a un dominio specifico e che, nell'esecuzione di un compito diventa occasione di attività linguistica, sia come strumento, sia come obiettivo, sia come prodotto sia come processo. Non crediamo che il fatto di non contemplare il materiale autentico in questa definizione sia un'implicita negazione di valore, e che il concetto di materiale autentico, o di autenticità, sia del tutto estraneo alle indicazioni del Framework.

Ad esempio nella parte del *Language use and the language user/learner* parlando dei “Temi della comunicazione<sup>216</sup>” vengono menzionati radio, televisione, cinema, teatro, come appunto delle sottocategorie dei soggetti del discorso, della conversazione, della riflessione o della composizione in determinati atti comunicativi, che sono centrali nella consapevolezza interculturale.

Più in generale possiamo semplicemente rilevare che sia per quanto concerne le strategie da sviluppare nella comunicazione, sia per quanto riguarda le competenze da acquisire nell'apprendimento di una lingua, è fondamentale tenere in grande considerazione la varietà del registro linguistico, la cultura della nazione della L2, le tipologie del messaggio nei relativi canali di trasmissione, la microlingua, etc.

Anche perché è impensabile ritrovare nelle griglie di valutazione un chiaro riferimento alle competenze di ascolto e comprensione di radio e televisione ad esempio, ma non pensare che sia utile avvicinare i discenti ai materiali autentici in classe. Ritourneremo su questo punto nel paragrafo 3 di questo capitolo.

Consideriamo quindi il materiale autentico come una sottocategoria della definizione di testo, ritenendo che ogni specificità della categoria sia presente anche nella sottocategoria.

Vediamo pertanto come classificarli a seconda della loro tipologia e delle loro principali caratteristiche.

Le tipologie del materiale autentico, ossia i supporti che s'impiegano per veicolare

---

<sup>216</sup> Common European Framework of Reference for Languages, 4.2 Communication themes, p.51.

la finalità del messaggio, possono essere:

- Cartacei;
- Audio;
- Audiovisivi;
- Multimediali.

Il materiale cartaceo è il materiale più utilizzato dai docenti, per il suo facile reperimento e per la sua versatilità. Il documento cartaceo ben si sostituisce nell'immaginario della classe al totemico libro di testo, i docenti integrano con una selezione personale le lacune dei testi preconfezionati dei manuali. Un lavoro questo in cui la creatività del docente trova libertà d'espressione, fornendo in questo modo agli alunni un testo di studio originale.

Il materiale audio ha rappresentato storicamente una fonte di autenticità sconosciuta prima dell'avvento della radio o dei sistemi di registrazione sonora. È stata un'innovazione che ha notevolmente influenzato la didattica: l'ascolto della radio in classe, per ascoltare trasmissioni, notiziari o canzoni; la nascita e la diffusione dei supporti registrati, il disco come il cd, che ha ispirato quel settore particolare che si definisce autoapprendimento; i primi laboratori linguistici con i nastri registrati ieri e i file MP3 oggi; cassette e cd che sono da tempo allegati immancabili nei manuali scolastici; e infine anche il testo letterario trova una dimensione squisitamente sonora con letture alla radio o i più recenti audiolibri.

Il materiale audio non ha perso la sua utilità a fronte dei materiali multimediali, il suono puro senza distrazioni incoraggia ad esempio a prestare maggiore attenzione nei confronti dei tratti soprasegmentali (accento, tono e intonazione).

I materiali video hanno dei benefici didattici di evidente consistenza, utilizzano contemporaneamente diversi linguaggi (testi scritti, immagini, suoni,), ma necessitano di un dispositivo elettronico per la fruizione. Questo significa che l'unione della sola buona volontà del docente con l'accessibilità economica e pratica della buona vecchia fotocopia non sono più sufficienti. L'istituto scolastico deve essere equipaggiato di un'attrezzatura adatta e di spazi appropriati per questo tipo di attività. Infatti, la qualità didattica della visione di un film sarà certamente condizionata dall'esistenza o meno di

una sala proiezione nella scuola o di un valido impianto di riproduzione.

Il materiale multimediale, rappresenta ormai il mezzo più efficace per il coinvolgimento e l'interazione attiva degli alunni.

Il laboratorio linguistico e il laboratorio informatico creano un ambiente di apprendimento efficace, permettendo un livello di immersione e attenzione superiore alla tradizionale aula d'insegnamento, ma non sempre i laboratori sono presenti nelle scuole.

L'accesso ad Internet, importante strumento didattico, spesso non è assicurato a livello scolastico, sono rari i laboratori dicevamo così come le lavagne LIM (Lavagna interattiva multimediale); la distribuzione di un tablet, o di altro supporto elettronico, ad ogni studente è, oggi, una remota possibilità.

Con la diffusione degli smartphone e di alcune ben note applicazioni mobili, si ha tuttavia una soluzione a portata di mano, creare una *rete* in classe nella quale studiare, condividere e confrontarsi.

Ogni supporto può presentare dei testi di genere diverso, in funzione dell'intento comunicativo.

Il messaggio artistico, può emozionare e coinvolgere, induce l'allievo a riflettere su ampie tematiche del pensiero, può essere scelto in base agli interessi della classe: testi letterari, romanzi grafici, fumetti, canzoni, film.

Il messaggio informativo/descrittivo del notiziario, dell'articolo di giornale, del telegiornale, degli opuscoli turistici, dei menu, portano la dimensione dell'autenticità giornaliera, della vita quotidiana del nativo del quale si sta studiando la lingua.

La politica e la pubblicità offrono sotto le loro molteplici forme (articoli, inserzioni, manifesti, spot, slogan) la possibilità di immergersi nel messaggio di tipo persuasivo con un potenziale didattico di riflessione e dibattito diverso da un testo letterario ad esempio.

Esistono poi i documenti autentici che sono portatori del puro spirito di intrattenimento di un Paese, quiz televisivi, telecronache sportive, programmi radiofonici o televisivi. Oppure la funzione ludica con giochi e quiz televisivi, giochi su internet, giochi da tavolo. Sapere come si divertono i coetanei di un altro Paese ha un alto grado di immedesimazione.

I documenti storici, i documentari e perfino il dizionario monolingue sono materiale autentico con funzione didattica, ma che riportano alla metodologia e al sapere del Paese oggetto di studio, l'EsaBac è forse l'ambiente che più sfrutta questa particolarità del documento autentico.

Fin qui ciò che riguarda la comunicazione verbale, ma i materiali autentici offrono una fonte inestimabile del linguaggio non verbale, componente essenziale nell'atto comunicativo. Una ricchezza di componenti extralinguistiche che non troverebbero modo di essere apprese se il discente fosse sempre e solo a contatto con materiale didattico "artefatto".

Si pensi ai tratti paralinguistici che caratterizzano il senso di una comunicazione come il tono della voce, il ritmo e la frequenza o financo il silenzio.

Il sistema cinesico che con gesti, mimica facciale e postura assolvono a una funzione quasi didascalica al messaggio verbale.

Anche i messaggi espressi con il contatto del corpo o l'aspetto prossemico forniscono informazioni importanti allo scambio comunicativo.

La voce autentica non ha mai una perfetta dizione, flessioni dialettali o difetti di pronuncia possono essere incontrati spesso in una situazione reale, vanno quindi presi in considerazione, così come ogni possibile disturbo al canale del messaggio che genericamente si può qualificare come rumore.

Il documento autentico offre infine la possibilità di imparare a percepire le variazioni del registro linguistico e del livello espressivo di una lingua. La stessa frase può essere gridata o sussurrata, ed esiste una scala dei registri linguistici che va dall'alto formale di un discorso ufficiale al basso familiare di una chiacchierata tra amici.

Il materiale autentico consente all'apprendente di trarre informazioni di tipo sociolinguistico, indicatori dell'uso reale della lingua come strumento di comunicazione:

"It has long been recognised that language in use varies greatly according to the requirements of the context in which it is used. In this respect, language is not a neutral instrument of thought like, say, mathematics. The need and the desire to communicate arise in a particular situation and the form as well as the content of

the communication is a response to that situation<sup>217</sup>.”

La *funzione* del contenuto del messaggio ha un duplice senso, da una parte la funzione intrinseca all'intento per il quale era stato creato il messaggio, dall'altra la funzione didattica che può svolgere in classe; si potrebbe dire, la sua natura e i suoi vantaggi.

Dal punto di vista semiotico il mittente del messaggio non aveva previsto come destinatari degli apprendenti di lingua, il docente non dovrà snaturare tale proponimento ma sfruttarlo.

Non tutti i documenti hanno la medesima funzione, focalizzare lo scopo presente nel messaggio linguistico può rivelare le peculiarità dell'autenticità di un documento e attivare una componente indispensabile all'apprendimento, la motivazione.

La motivazione è una pulsione psichica in cui la componente cognitiva e la componente affettiva concorrono al fine di acquisire nuove conoscenze.

La motivazione, in ogni contesto pedagogico, facilita la trasmissione del sapere ai discenti, grazie alla curiosità si genera una domanda di conoscenza, più fruttuosa di certo di una ricezione passiva di un sapere imposto dall'alto e scollegato dagli interessi degli apprendenti.

Nel Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue possiamo leggere:

“Involvement and motivation: successful task performance is more likely where the learner is fully involved; a high level of intrinsic motivation to carry out the task – due to interest in the task or because of its perceived relevance, for example to real life needs or to the completion of another linked task (task interdependence) – will promote greater learner involvement<sup>218</sup>”.

I documenti autentici sono di certo un mezzo eccellente per motivare gli studenti poiché incoraggiano a partecipare al proprio apprendimento. La circostanza, seppur in un contesto didattico, di dover interagire con un “testo” creato per i nativi della L2, rappresenta un confronto diretto coi coetanei di un altro paese, una spinta motivazionale a comparare la propria cultura e le proprie capacità con realtà diverse:

---

<sup>217</sup>Common European Framework of Reference for Languages, 4.1 The context of language use, p.44.

<sup>218</sup>Common European Framework of Reference for Languages ,7.3.1.2 Affective factors, p. 161.

“Les documents authentiques font entrer en trombe le réel dans la classe. Des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d'une culture<sup>219</sup>.”

I fatti culturali presentati in classe acquistano credibilità, forniscono un senso concreto:

“La lingua non è solo quella presente nell'unità didattica, esiste un mondo di testi che trattano gli stessi temi, soprattutto sul piano culturale: finita l'unità, prima di procedere meccanicamente a quella successiva, può essere utile inserire una o due lezioni di decondizionamento dalla logica input → acquisizione: presentazione di testi non didattici, quali canzoni o spezzoni di film o pubblicità, esplorazione della rete, collegamento con una scuola straniera per parlare di quel che si è appreso, quasi per verificare l'autenticità di quanto proposto dal manuale, e così via. Si tratta di una fase essenziale sul piano del sostegno della motivazione generale<sup>220</sup>.”

Mostrando la lingua in contesto definito si fornisce un atto comunicativo completo, la leggibilità è favorita dagli indicatori extralinguistici presenti, che aumentano il grado di leggibilità del messaggio e conseguentemente il grado di motivazione.

Uno dei più temibili nemici da avere in classe è la noia, il libro di testo o attività didattiche poco fantasiose combattono malamente la distrazione e il disinteresse.

Gli studenti sentono l'eccitazione di mettersi in discussione con un tipo di comunicazione che si può ritrovare nella vita di ogni giorno. Stimola l'interesse, invoglia a saperne di più, si può coinvolgere più facilmente alimentando discussioni o un dibattito.

La vicinanza, anche cronologica, ravviva l'entusiasmo, argomenti che descrivono l'attualità, internet è anche per questo uno strumento del “sta accadendo adesso”, coinvolgono emotivamente la classe.

Lo studente entra in contatto non soltanto con l'aspetto linguistico ma anche con la cultura di destinazione e questo aiuta ad innescare un atteggiamento di empatia e

---

<sup>219</sup> Zarate G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986, p.76.

<sup>220</sup> Balboni, P. E., *op. cit.*, 2012, p. 167.

curiosità verso la civiltà la cui lingua si sta studiando.

Il documento autentico cala lo studente in una situazione reale offrendo dei contenuti che possono essere usati al di fuori del contesto scolastico, cioè immedesimandosi nelle situazioni sarà motivato ad apprenderne le strategie oltre che la lingua, si identificherà così tanto da motivare l'apprendimento. Questo facilita anche le attività che simulano le cosiddette *real-life situations* nella classe.

La lingua spontanea inoltre è composta da esitazioni e ripetizioni che arricchiscono il senso del messaggio, l'uso di abbreviazioni o di modi di dire può generare incomprensioni tali da inficiare l'intero scambio comunicativo.

L'acquisizione non tardiva della varietà della lingua permette la capacità di saper individuare e gestire registri linguistici diversi, consoni a situazioni e norme sociali specifiche. Lo svantaggio socio-linguistico non deve essere sottovalutato, una comunicazione che avvenga senza gradazioni linguistiche e usi una lingua rigidamente standard sarà inefficace in contesto di videochat, Facebook, Twitter o simili canali social, causando una frustrazione dell'apprendente e minando la fiducia nelle proprie competenze linguistiche. Di contro un registro slegato dalle opportune formalità morfosintattiche di un curriculum o di un colloquio di lavoro produrrebbe disastrosi risultati.

Altro vantaggio del documento autentico è che incentiva lo studente ad accrescere la sua autonomia nell'apprendimento.

Difatti il materiale autentico richiede uno sforzo interpretativo da parte dell'apprendente, impegno che abitua al lavoro individuale di decodifica delle sfumature di significato e affina le strategie per una funzionale comprensione. Sono documenti, testi, situazioni che anticipano quello che uno studente potrà incontrare in una situazione di lavoro all'estero o in un viaggio di piacere.

Fuori dalla cornice scolastica, a casa, potrà approfondire lo studio del contenuto del documento autentico incontrato in classe, svilupperà grazie alla motivazione, come dicevamo prima, una strategia d'apprendimento. Svilupperà in poche parole la capacità di apprendere a apprendere.

“Autonomous learning can be promoted if ‘learning to learn’ is regarded as an integral part of language learning, so that learners become increasingly aware of the way they learn, the options open to them and the options that best suit



them<sup>221</sup>.”

L'autonomia nello studente si sviluppa quando a lezione taluni contenuti rimangono aperti, non conclusi, percepiti come un lavoro incompiuto che deve essere portato a termine, *natura abhorret a vacuo*, e questo vuoto viene colmato, non per dovere scolastico ma per motivazione personale, con letture e ricerche individuali.

Possiamo concludere che includere il materiale autentico nell'unità didattica agevola sicuramente un gran numero di attività atte a migliorare la comprensione orale e scritta, riuscendo ad arricchire il vocabolario dell'apprendente sia di espressioni idiomatiche sia di lessico specialistico.

Detto questo, bisogna comunque considerare che qualsiasi *strumento* utilizzato nella didattica, sia pur nella sua consolidata efficacia, debba adattarsi alle esigenze dei programmi scolastici nonché alle esigenze specifiche degli apprendenti. Il documento autentico in particolare necessita di un lavoro di delicato adeguamento, poiché scelto senza appropriata valutazione e pianificazione o inserito non coerentemente nel contesto degli obiettivi della lezione risulterebbe improduttivo, e con una eccessiva semplificazione o con un taglio brutale del documento si distruggerebbe l'autenticità del materiale proposto. Tener ben presente la funzione originaria del contenuto significa sfruttarne le potenzialità e risolverne le criticità, poiché non scollegandolo dal senso del contesto in cui era inserito e non violando i propositi dell'autore, si avrà un senso di continuità di autenticità, sottraendo al compito da svolgere dal discente il marchio scolastico dell'artificiosità. Al docente l'arduo, ma anche stimolante, compito della didattizzazione.

#### 4.2.5 Didattizzazione

Yves Chevallard, nel suo *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*<sup>222</sup>, ha esplicitato il procedimento che trasforma il sapere in oggetto d'insegnamento, adattandolo alle finalità didattiche e agli apprendenti. È un insieme di

---

<sup>221</sup> Common European Framework of Reference for Languages ,6.3.5 , p. 141.

<sup>222</sup> Chevallard Y., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.

processi che coinvolgono più attori sociali a livelli differenti.

Per prima cosa bisogna identificare e delimitare gli oggetti della conoscenza, del sapere, è un lavoro svolto a monte dalle discipline scientifiche stesse.

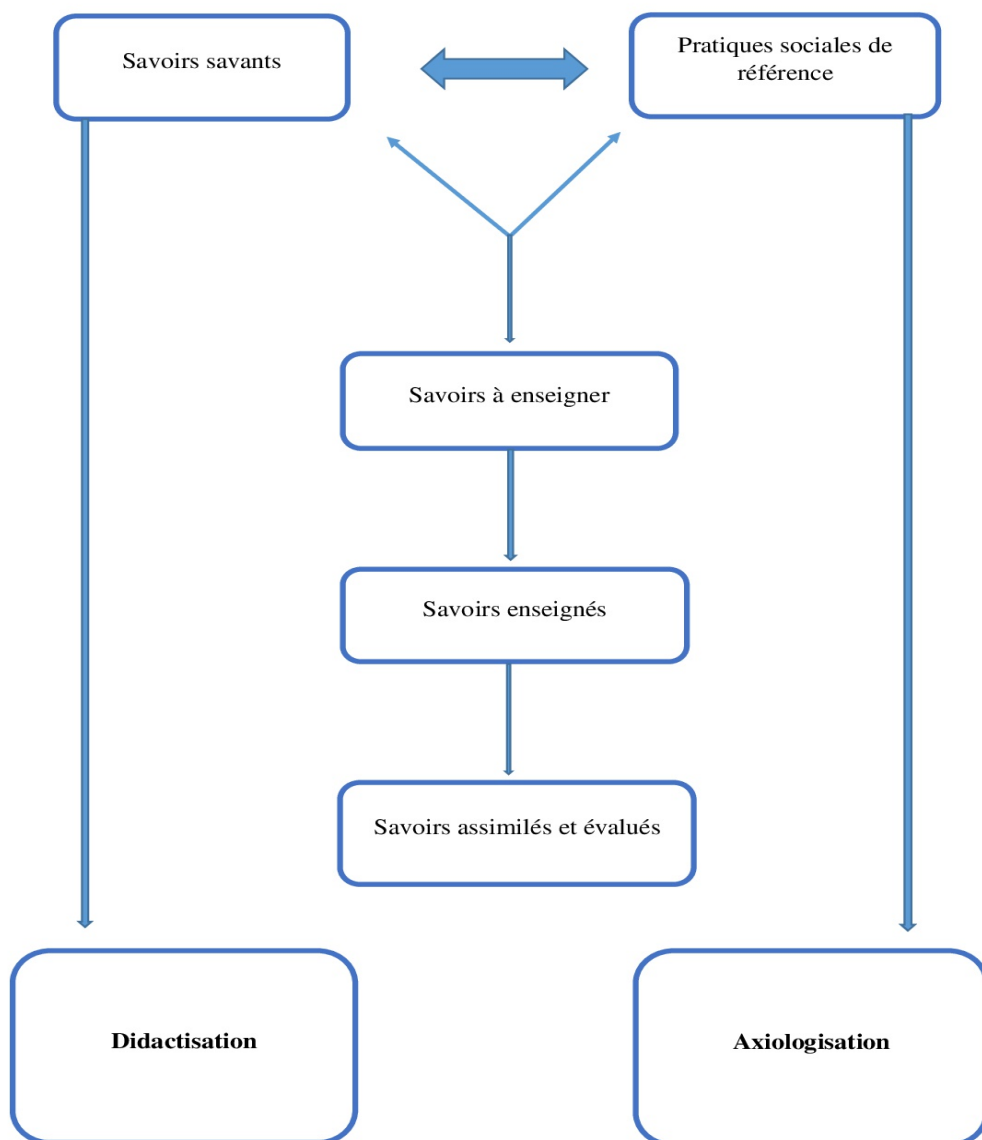
Da questo insieme di conoscenze bisogna scegliere cosa insegnare, definire i saperi e il *savoir-faire* che ogni settore scientifico deve trasmettere. Questo costituisce la struttura dei programmi scolastici ufficiali e le differenti concezioni presenti nei materiali e nei documenti pedagogici, compito svolto dalla didattica della disciplina interessata.

Infine la trasformazione degli oggetti da insegnare in oggetti d'insegnamento; gli autori dei libri di testo in prima istanza e gli insegnanti poi, elaborano delle unità di apprendimento composte da documenti scolastici e/o documenti autentici affiancati ad un manuale. Stabiliscono gli aspetti linguistici e cognitivi per garantire il processo di apprendimento. Questi atti pedagogici confluiscono nella lezione.

Michel Develay<sup>223</sup> riprendendo la definizione di Chevallard identifica la sua personale concezione di trasposizione didattica in quell'attività che consente il passaggio dal sapere dotto al sapere insegnato, coniando due neologismi a sostegno del procedimento: didattizzazione e assiologizzazione. Si veda schema:

---

<sup>223</sup> Develay M., *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Montrouge, ESF Editeur, 1995, p. 27.



L'assiologizzazione si riferisce all'influenza dei valori personali e sociali sulla scelta di saperi da trasmettere e del come proporli.

Il docente ad esempio scegliendo il materiale a supporto della lezione potrebbe essere guidato dalle proprie ideologie e dai propri pregiudizi, così come la presentazione dei contenuti potrebbe essere influenzata dalle idee personali.

La didattizzazione riguarda la scelta dei contenuti che devono essere insegnati, per l'acquisizione delle abilità e dei contenuti indicati nei programmi scolastici, e il loro relativo adeguamento alla situazione, al luogo e alle capacità degli apprendenti per

assicurarne l'apprendimento stesso.

Per gli insegnanti il procedimento di didattizzazione è legato a filo doppio al materiale autentico, infatti non è più una semplice indicazione teorica che in classe il docente potrebbe scegliere di applicare oppure ignorare, il libro di testo ritrae il preconfezionato scolastico perfetto per la stanca e veloce consumazione ed è quindi una facile scelta. Il materiale autentico impone un lavoro aggiuntivo al docente, la didattizzazione è un imperativo glottodidattico.

Per il *Dictionnaire de didactique du français*:

“la didactisation est l’opération consistant à transformer ou à exploiter un document brut pour en faire un objet d’enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique d’essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d’enseigner<sup>224</sup>”.

La didattizzazione non riscrive i programmi scolastici, non permette ad ogni singolo insegnante di diventare, *tout court*, autore di inediti libri di testo. Occorre ben delineare il campo e il senso di azione:

“Molte tradizioni scolastiche (ed è una tentazione cui talvolta sembra cedere anche il Ministero italiano) affidano agli insegnanti il compito di predisporre i materiali didattici. Crediamo che sia una scelta che premia il dilettantismo, che va confutata proprio in ragione dell'immane complessità progettuale, tecnica, realizzativa di una costellazione di materiali didattici [...] (audio, video, internet...). Quello che invece è delegato al singolo insegnante è l'integrazione del materiale didattico con materiale originariamente non pensato per la didattica: questo tipo di materiale è essenziale per offrire esempi autentici della lingua, per motivare e per coltivare l'eccellenza di alcuni studenti, i quali possono essere chiamati a scegliere e predisporre per la classe giornali scaricati dalla rete, canzoni, sequenze di film, pubblicità e così via<sup>225</sup>.”

---

<sup>224</sup> Cuq J.P., *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*, Asdifle, Paris, Clé International 2003 p.71.

<sup>225</sup> Balboni, P. E., *op. cit.*, 2012, p. 117.

Le sfumature del materiale didattico variano dal documento creato da un non madrelingua per un non madrelingua, al fine di ottemperare agli obiettivi curricolari, fino al documento autentico prodotto da un madrelingua per un madrelingua per un fine non linguistico in ambiente nativo. La linea che divide queste due tipologie di materiale didattico non è un materiale didattizzato ma semi-autentico, cioè costruito su un copione costruito ad hoc ed interpretato da attori madrelingua.

L'introduzione in classe di un documento autentico non è sinonimo di un sicuro apprendimento, senza una pianificazione risulterebbe inservibile, nonostante il potenziale didattico che esso rappresenta.

L'insegnante dovrà compensare le carenze linguistiche e culturali degli allievi che si confrontano con testi, video, siti internet o altro, non concepiti per loro.

Il docente opererà, non diciamo una buona, ma un'efficace didattizzazione del documento preservando l'autenticità del materiale, della lingua e della cultura; conservando l'aspetto coinvolgente e adattandolo alle esigenze e ai bisogni della classe.

L'attenzione alla coerenza del metodo didattico deve però rimanere alta perché l'utilizzo di un documento autentico semplicemente per obiettivi linguistici e comunicazionali, porta allo smembramento in esercizi che non tengono conto né della sua specificità né della sua essenza, di fatto così snaturando l'intrinseco valore di porsi come veicolo per un contenuto. Questi testi, didattizzati, vengono effettivamente definiti autentici, ma di autentico è rimasto molto poco, in quanto nel processo di didattizzazione o nell'inserimento nei testi didattici perdono quasi del tutto la loro freschezza originaria e il loro realismo.

“A newspaper article, for instance, should be presented as it first appeared in the paper; with the same typeface, the same space devoted to the headlines, the same accompanying picture [...] The picture, the size of the headline, the use of bold-face type, all contribute to conveying the message to the reader<sup>226</sup>.”

Il processo di didattizzazione ha delle fasi ben determinate che devono svolgersi sempre sotto la lente della riflessione didattica dell'insegnante, riflessione che soggiace

---

<sup>226</sup> Grellet F., *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, p. 8.

all'intero progetto.

“[...] (gli insegnanti) cercheranno di adattarlo in base alle esigenze dei loro studenti e al contenuto che devono veicolare. Questo non è facile perché, prima di tutto, richiede molto tempo, una scelta oculata dei contenuti e una stesura di varie attività correlate pensate per determinati scopi<sup>227</sup>”.

Inizialmente vi è la fase dell'analisi della situazione di apprendimento nella visione d'insieme, come gli obiettivi dei programmi scolastici, il monte ore a disposizione per il modulo, le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) disponibili.

Successivamente si affronta la vera e propria selezione del documento autentico, seguendo delle precise linea guida.

Si deve prestare attenzione al grado di attrattività del materiale, per poter dare la giusta motivazione agli studenti, scegliendo argomenti o supporti che tengano conto delle passioni della classe.

“The learner’s different competences are closely related to individual characteristics of a cognitive, affective and linguistic nature which need to be taken into account in establishing the potential difficulty of a given task for a particular learner<sup>228</sup>.”

Bisogna inoltre considerare quale effettivo potenziale di acquisizione delle conoscenze bersaglio può esprimere il documento autentico.

La scelta non può prescindere dal livello linguistico, la più evidente tra le criticità da contemplare.

Infine esistono da vagliare anche dei criteri etici del documento (razzismo, volgarità), non bisogna né offendere né scandalizzare gli apprendenti e le credenze, o i costumi, delle loro famiglie.

Nella fase preparatoria è necessario prevedere quali strategie e quali metodologie utilizzare in classe, o, nel caso specifico, tenere bene in mente le indicazioni didattiche

---

<sup>227</sup> Serragiotto G., *L'organizzazione operativa di un modulo CLIL*, in *I Quaderni della ricerca 14*, Fare CLIL, *Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, (a cura di) Paolo E. Balboni, Carmen M. Coonan, Loescher Editore, Torino 2014, p. 60

<sup>228</sup> Common European Framework of Reference for Languages, *7.3.1 Learner competences and learner characteristics*, p. 160

per i quali gli ambienti CLIL e EsaBac si caratterizzano.

Occorre anticipare le possibili criticità del documento, inserendo degli elementi facilitatori. Agevolare la comprensione degli apprendenti, prevedendo i nodi di difficoltà, diminuisce sicuramente il livello di frustrazione degli apprendenti durante la fruizione e lo studio di un testo. Anche generare nella classe curiosità e bisogni prima di “incontrare” il testo autentico può essere una buona strategia di pre-somministrazione.

A volte è indispensabile operare un lavoro preparatorio con la classe stessa, prima dell'introduzione del materiale autentico, migliorare le strategie di letture e colmare quelle lacune culturali che renderebbero di difficile fruizione il documento. Ad esempio i telegiornali o le notizie in genere, poggiano su delle pre-conoscenze del contesto che per un nativo sono note ma che per uno straniero necessitano di spiegazioni. La valutazione iniziale e finale delle competenze degli apprendenti è una pratica molto utile, ma purtroppo poco sperimentata.

La pianificazione delle attività e dei compiti legati al materiale autentico deve essere anch'essa dettagliata, l'autenticità come vedremo più avanti non risiede unicamente nel documento ma anche su cosa si fa con il documento. Bisognerà assicurare lo spazio per la creatività del singolo e per il lavoro in équipe, creare il margine che consenta il proseguimento individuale del compito oltre l'aula scolastica.

Il materiale autentico per essere appropriato non subisce soltanto una selezione, perché una volta individuato, raramente, per così dire, sarà abile alla didattica, necessiterà degli interventi tra i più delicati della didattizzazione.

L'optimum è indubbiamente non snaturare l'autenticità del materiale con trasformazioni e semplificazioni, tagli e censure. Se la lunghezza del documento non è gestibile all'interno del monte ore del modulo, sarà un tacito suggerimento al proseguimento a casa della lettura o della fruizione. La ridondanza semantica andrà mantenuta il più possibile, il taglio non dovrebbe mai intaccare la coerenza del messaggio. Per quanto riguarda il livello linguistico sarà preferibile accompagnare al documento autentico un glossario laddove la ricchezza del lessico sia connotativo del materiale. Per non cedere invece alla trasformazione o addirittura alla vera e propria traduzione del testo, bisognerà considerare l'uso di parafrasi e sinonimi.

Nonostante il livello linguistico al quale sono esposti gli apprendenti con il

materiale autentico scelto sia comunque programmato, la ricchezza e la varietà linguistica presente dovrà essere gestita; risulterà più efficace condurre la lezione con una modalità a spirale, ritornando sullo stesso documento più volte per riprendere e focalizzare funzioni, strutture e lessico.

L'impalcatura della didattizzazione è costituita dagli elementi disciplinari e linguistici, le competenze individuali e collettive degli apprendenti che si rapportano con il documento autentico saranno una risorsa complementare.

Questo lavoro preparatorio si avvale delle capacità previsionali e conoscitive della classe da parte dell'insegnante, ma la didattizzazione del materiale autentico, proprio perché rappresenta un adattamento, non può che essere elastico e pronto ad adeguarsi alla risposta della classe. È doveroso calibrare il materiale attraverso un feedback continuo con gli apprendenti, modificandolo ed integrandolo per irrobustirne gli eventuali punti deboli.

La prima verifica dev'essere operata dal docente sul proprio lavoro di didattizzazione del documento, esaminando ogni corrispondenza tra intenti e efficacia. L'adeguatezza dei prerequisiti culturali e linguistici devono essere confermati e la comprensione globale deve essere raggiunta così come gli obiettivi non linguistici.

#### 4.3 L'autenticità oltre il materiale autentico

Il Common European Framework descrive molto dettagliatamente la pluralità dei “testi” che un apprendente può ricevere, elaborare o scambiare in un atto comunicativo. L'accento viene posto sulla differenza delle funzioni, dei supporti e dei generi<sup>229</sup>. Si nota l'assenza di ogni riferimento all'autenticità del testo e quando viene menzionato è proprio per esplicitarne la non singolarità:

“Similarly, ‘authentic’ texts or texts specially designed for teaching purposes, texts in textbooks or texts produced by learners are but texts among others<sup>230</sup>.”

---

<sup>229</sup> Common European Framework of Reference for Languages, 4.6 Texts p.93

<sup>230</sup> Common European Framework of Reference for Languages, 2.1.5 Tasks, strategies and texts, p.16



In molti hanno voluto leggere proprio in questa affermazione, presente nel QCER, l'epitaffio sulla pietra tombale del materiale autentico, la definitiva sentenza che il tempo dell'abusato termine sia finito e che adesso la glottodidattica è infine libera da questo vessillo ideologico. Probabilmente averlo chiamato "testo tra testi" cancella l'aura che dagli anni '70 ad oggi circonda l'autenticità, ma è anche vero che un concetto ormai assodato non ha più bisogno di distinzioni. Prima di determinare se il materiale autentico sia in effetti scomparso dalle indicazioni del QCER, è necessario quindi considerare le critiche e le evoluzioni che il concetto ha subito.

Come abbiamo visto è piuttosto chiaro cosa si intenda per materiale autentico, le definizioni sono concordi tra loro, tuttavia un pensiero critico al riguardo si è presentato molto presto e lungamente si è adoperato non solo per stabilire le problematicità ma anche per slegare il concetto autentico dai materiali. L'autenticità del testo ha una intrinseca fragilità come si evince dal difficile equilibrio tra difficoltà didattica del testo grezzo e inautenticità del testo mal didattizzato.

Al pari dell'entusiasmo dei promotori dell'introduzione in classe dei testi autentici si è palesata una avversione teorica al riguardo.

La fondamentale critica che viene mossa al materiale autentico riguarda la forte dipendenza dal contesto, poiché il documento è trasferito in un'aula scolastica, traslato quindi dalla circostanza originale per il quale era stato concepito, il suo utilizzo è relegato ad una nuova e fittizia situazione. Ciò farebbe perdere del tutto al testo il valore di autenticità. I dialoghi delle unità didattiche dei manuali sono ad esempio una tipica operazione di decontestualizzazione, anche se presentati dagli autori come dialoghi autentici, sono dei semplici tentativi di rendere più naturali degli scambi comunicativi, fallendo l'obiettivo dell'autenticità perché dettati dal solo imperativo pedagogico-linguistico.

Diventando quindi oggetto di studio hanno subito non solo un cambio di destinatario ma anche una rimozione dal contesto costitutivo.

Tra le critiche più acute al materiale autentico si può sicuramente considerare quella del linguista Henry G. Widdowson:

“Reality [...] does not travel with the text [...]. What makes the text real is that it has been produced as appropriate to a particular set of contextual conditions.

But because these conditions cannot be replicated, the reality disappears<sup>231</sup>.”

Widdowson ha messo in luce la difficoltà dell'apprendente nel collegare il testo al contesto, marchiando come non idonei i materiali autentici ad un uso pedagogico perché la loro consistenza è soltanto una descrizione incompleta della realtà. Insieme a Kramsch ha messo in discussione la definizione stessa di autenticità senza una valida considerazione del contesto:

“[...] two factors are putting the notion of authenticity and appropriateness in language learning into question. First, the diversity of authenticities within one national society, depending on such contextual variables as age, social status, gender, ethnicity, race; what is authentic in one context might be inauthentic in another. Second, the undesirability of imposing on learners a concept of authenticity that might devalue their own authentic selves as learners<sup>232</sup>.”

La voce di Widdowson non è rimasta di certo isolata, altri si sono ritrovati in questa dichiarazione:

“A text can only be truly authentic (...) in the context for which it was originally written<sup>233</sup>.”

O ancora:

“Authentic texts from one culture may give a false impression to a student from another unless they are presented in an authentic context which makes it clear precisely what they exemplify<sup>234</sup>.”

Il documento autentico ha come viaggiato su due strade parallele, da una parte si

---

<sup>231</sup> Widdowson H. G., *Context, community and authentic language*, London, TESOL Quarterly, p.712, 1998, 32, 4, 705-16.

<sup>232</sup> Kramsch C., Widdowson H. G., *Language and Culture*, Oxford University Press, 2003 (1998), pag.81.

<sup>233</sup> Hutchinson T., Waters A., *English for Specific Purposes: A learning- centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p.15.

<sup>234</sup> Nostrand, H., *Authentic texts and cultural authenticity: An editorial*. The Modern Languages Journal, p.49, 1989, 73, 1, p. 49-52.

sono da subito evidenziate le criticità legate al valore di testo autentico, mentre dall'altra si è mantenuto il concetto puro di autenticità legata ai documenti. Ancora oggi, l'autenticità è spesso identificata semplicemente con la tipologia del documento da presentare in classe, ma proprio questa prima increspatura dell'aura del materiale autentico ha permesso un superamento di una barriera ideologica ancor prima che glottodidattica.

Si è creato uno spartiacque, che a dire il vero ha molto contribuito alla confusione che aleggia intorno all'idea, creando due linee teoriche:

“Some writers, then, think of authenticity as essentially residing in a text while others think of authenticity as being, in some sense, conferred on a text by virtue of the use to which it is put by particular people in particular situations<sup>235</sup>.”

Ma quando ci si allontana dal testo l'autenticità diventa sfuggente, nuovi angoli di prospettiva suggeriscono nuove e non univoche definizioni:

“So we see that authenticity of texts or materials can be clearly defined, but when we go beyond the text, authenticity is very much a matter of interpretation. This would appear to be one source of much of the confusion surrounding the notion. Those who persist in looking for an absolute kind of authenticity have been misled by the apparently straightforward way in which materials authenticity can be defined<sup>236</sup>.”

Per Widdowson l'autenticità può sicuramente riferirsi al linguaggio di un madrelingua in un contesto e con uno scopo comunicativo determinato, ma il termine è adatto anche a descrivere l'attività comunicativa e interpretativa dell'apprendente della lingua svolta anche su testi che non possono essere etichettati come autentici<sup>237</sup>.

La posizione è quindi molto chiara, non è la fonte da cui la lingua si manifesta ad essere autentica, ma l'impegno degli studenti con la lingua.

---

<sup>235</sup> Taylor, D., *Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?*, TESL-EJ, v.1 n.2 Aug 1994, p.2

<sup>236</sup> Taylor, D., *Ibidem*, p.2

<sup>237</sup> Widdowson, H. G., *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983, p. 30

“[...] The language presented to them may be a genuine record of native speaker behaviour, genuine, that is to say, as textual data, but to the extent that it does not engage native speaker response it cannot be realized as authentic discourse<sup>238</sup>.”

Siamo approdati ad un altro versante per dirla con Duda e Tyne,

“We set out from the idea that authenticity in materials is essentially about the conditions in which they are produced (i.e. typically by native speakers for non-language teaching reasons); we arrive at the idea that authenticity can also be about the conditions in which they are used (and it probably is no longer relevant to refer to “materials” in these cases) or indeed the conditions in which they are created<sup>239</sup>.”

La ridefinizione dell'autenticità, oltre il materiale autentico, non ha avuto come unico stimolo riflessivo le annotazioni che portano dal documento al discente, il contesto è stato uno tra i numerosi grimaldelli che hanno contribuito a diversificare il significato.

Spostando l'attribuzione del senso dal testo ai soggetti interessati all'atto comunicativo e all'apprendimento, l'autenticità diventa un valore attribuito dagli studenti stessi al messaggio; il testo, il dialogo con il docente dipende dall'autenticazione conferita dalla classe. L'uso della lingua diviene autentico, oltre il documento.

“The extract are, by definition, genuine instances of language use, but if the learner is required to deal with them in a way which does not correspond to his normal communicative activities, then they cannot be said to be authentic instances of use. Genuineness is a characteristic of the relationship between the passage and the reader and it has to do with appropriate response<sup>240</sup>.”

---

<sup>238</sup> Widdowson, H. G., *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, 2002 (1990) p. 44-45.

<sup>239</sup> Duda, R., Tyne, H., *Authenticity and Autonomy*, p. 99 ,in *Language Learning. Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université, 2010, 92, pp.86-106.

<sup>240</sup> Widdowson, H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1983, p. 80.

A marcare ancor più le distanze dal materiale autentico Van Lier:

“Authenticity is not brought into the classroom with the materials or the lesson plan, rather, it is a goal that teacher and students have to work towards, consciously and constantly (...) authenticity is the result of acts of authentication, by students and their teacher, of the learning process and the language used in it<sup>241</sup>”.

Il senso di autenticità può provenire dai compiti, intendendoli ancora come uso della lingua in modo autentico e come obiettivo non linguistico, l'autenticità viene associata meno al testo che gli studenti usano quanto piuttosto alle loro interazioni con esso, cioè con il compito. L'uso della lingua veicolare come vedremo in ambiente CLIL e EsaBac concentra l'attenzione dell'apprendente sui contenuti ma anche sul compito, favorendo l'acquisizione della L2 in modo più autentico e naturale.

“Texts and accompanying tasks to be perceived by the teacher and the learner as having a real-life communicative purpose<sup>242</sup>.”

“Gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono messi nelle condizioni di parlare e di interagire frequentemente in compiti autentici, che li portino a sviluppare varie strategie comunicative<sup>243</sup>.”

Infine esiste un'autenticità che è strettamente legata alla lingua, presente in ogni prodotto linguistico di un popolo: la cultura. Agisce come un ponte promuovendo sia la motivazione che l'apprendimento di nuove competenze.

“Language is a guide to ‘social reality’. (...) Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society<sup>244</sup>.”

Ma le definizioni e le indicazioni sull'autenticità son ben numerose, Gilmore<sup>245</sup> ha

---

<sup>241</sup> Van Lier, L., *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Essex, Longman, 1996, p.128.

<sup>242</sup> Wilson, D., *Accessible authenticity: Using Internet resources with school foreign language learners in difficulty*. Paper presented at FLEAT III, University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada, August 1997, p.3.

<sup>243</sup> Mariani, L., Pozzo Stili, G., *Strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico: imparare a imparare, insegnare a imparare*, Firenze, La Nuova Italia, 2002, p. 136.

<sup>244</sup> Kramsch, C., *Language and Culture*, Oxford University Press, 1998, p. 85.

<sup>245</sup> Gilmore, A., *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*, in *Language*

sintetizzato i possibili significati che la letteratura al riguardo fornisce:

a) Authenticity relates to the language produced by native speakers for native speakers in a particular language community (Porter & Roberts 1981; Little et al. 1989).

b) Authenticity relates to the language produced by a real speaker/writer for a real audience, conveying a real message (Morrow 1977; Porter & Roberts 1981; Swaffar 1985; Nunan 1988/9; Benson & Voller 1997).

c) Authenticity relates to the qualities bestowed on a text by the receiver, in that it is not seen as something inherent in a text itself, but is imparted on it by the reader/listener (Widdowson 1978/9; Breen 1983).

d) Authenticity relates to the interaction between students and teachers (Van Lier 1996).

e) Authenticity relates to the types of task chosen (Breen 1983; Bachman 1991; Van Lier 1996; Benson & Voller 1997; Lewkowicz 2000; Guariento & Morley 2001).

f) Authenticity relates to the social situation of the classroom (Breen 1983; Arnold 1991; Lee 1995; Guariento & Morley 2001; Rost 2002).

g) Authenticity relates to assessment (Bachman 1991; Bachman & Palmer 1996; Lewkowicz 2000).

h) Authenticity relates to culture, and the ability to behave or think like a target language group in order to be recognized and validated by them (Kramersch 1998).

Queste definizioni sono interconnesse, una non esclude le altre e possono perfettamente essere compresenti in classe.

Gilmore suggerisce una linea ben precisa per districarsi in questa sequela di autorevoli punti di vista, “*limitare il concetto a criteri oggettivabili*<sup>246</sup>” escludendo quelle concezioni che possono ricadere nella sfera della percezione soggettiva, come l'autenticazione dello studente ad esempio, poiché se “*qualsiasi discorso può essere chiamato autentico il termine diventa privo di significato*<sup>247</sup>”.

---

Teaching, Cambridge University Press, p. 97-118, April 2007, p. 3-4.

<sup>246</sup> Gilmore, A., *op. cit.*, 2007, p. 4.

<sup>247</sup> Gilmore, A., *op. cit.*, 2007, p. 4.

Una posizione ben condivisibile, che setaccia un campo di studi dalle proporzioni divenute davvero vaste e che ha reso, granello dopo granello, sempre più ambiguo il concetto di autenticità.

Porter e Roberts nel loro *Authentic listening activities* fanno una riflessione tanto semplice quanto rivelatrice, i nativi sono sempre in grado di riconoscere un testo autentico da uno artefatto, quindi a prescindere dal contesto o dall'uso esiste una riconoscibilità dell'autenticità.

“Native speakers or teachers of English as a foreign language are able with little hesitation and considerable accuracy to distinguish between (...) text which have been specially prepared for ELT<sup>248</sup> and 'the real thing'<sup>249</sup>”

Anche la divisione tra vita reale e realtà della classe, del quale tanto dibattito teorico si è nutrito, è diventato in parte anacronistico, la tecnologia e in maniera specifica Internet hanno dato modo di connettersi ad altre risorse di apprendimento rendendo forse meno astratto il concetto di autenticità. L'accesso a documenti per nativi, non mediati e con un potenziale d'uso tale da poter ben assegnare compiti autentici, descrive scenari didattici inimmaginabili fino a poco tempo fa.

L'uso dei computer, dice Kramsch (2000) nelle sue conclusioni, sta cambiando i paradigmi dell'apprendimento delle lingue straniere:

“The powerful appeal of the computer is due to its promise of granting agency and a stronger sense of identity to its users because of its different space and time scales, its easy intertextuality, and its speed of access. The unique characteristic of communication through multimedia or on the Internet is not, as with a printed text, the fact that it puts the reader in touch with a pre-determined authorial intention; it is not, as in face-to-face conversations, the fact that it allows learners to negotiate meaning in interaction with embodied interlocutors in identifiable social contexts. Multimedia and the Internet enable learners to find a voice for themselves at the intersection of multiple time scales, to represent their own version of reality through multimodal texts, and to confront a broad public

---

<sup>248</sup> *ELT: English language teaching.*

<sup>249</sup> Porter, D., Roberts, J., *Authentic listening activities.*, Oxford Academic, ELT Journal 36/1 1981, p.37.

audience with that reality<sup>250</sup>”.

Il materiale autentico non avrebbe dovuto essere considerato come unico parametro di efficacia nella didattica delle lingue, il desiderio dell'utilizzo di uno strumento capace di destare l'attenzione e l'interesse dei discenti ha sicuramente agito fortemente sul suo successo e sulla sua longevità. I docenti hanno potuto personalizzare le loro lezioni e adattare alle necessità della classe. La storia della didattica delle lingue ci insegna che i docenti hanno da sempre subito il fascino dell'essere autori di un manuale, con le dovute riduzioni in termini d'impatto glottodidattico la creazione dei materiali didattici da parte dei docenti rappresenta anche l'appagamento di questa ancestrale ambizione.

Gli ambienti CLIL e EsaBac, come vedremo nel prossimo paragrafo, hanno ridato lustro, in un certo senso, all'impiego del materiale autentico in classe, unendoli al contempo ad alcune felici declinazioni dell'autenticità.

#### 4.4 Autenticità nell'approccio CLIL

Avendo ripercorso brevemente la storia dell'autenticità si può forse dire che essa sia la stella polare nella didattica delle lingue, constatando anche come i molteplici tentativi di declassamento o di rinnegamento abbiano invece allargato semplicemente il campo di studio e il campo di applicazione.

L'ambiente CLIL offre nuove possibilità di rinnovamento al concetto di autenticità in classe ed anche la condizione di riportare in auge tra gli strumenti didattici, in verità mai abbandonato, l'uso del materiale autentico.

“Communicative language teaching was one step towards providing a more holistic way of teaching and learning languages, but for various reasons, especially relating to authenticity, has been insufficient in realizing the high level of authenticity of purpose which can be achieved through CLIL<sup>251</sup>.”

---

<sup>250</sup> Kramsch, C., A'Ness, F., *Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy*, Language Learning and Technology, 2000, 4. 2, p.72-95, p.89.

<sup>251</sup> Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, 2010, Edizione del Kindle, posizione 161.



Lavorando di cesello l'idea grezza e monolitica di materiale autentico si è potuto ricavare un prismatico concetto, ebbene in ambiente CLIL questo prisma ha sicuramente tre facce: l'autenticità dei materiali, l'autenticità della lingua e l'autenticità delle attività.

L'uso dei materiali autentici in approccio CLIL più che una scelta è un obbligo dettato dal fatto che esistono pochi manuali al riguardo, specie per la L2 francese, in commercio si trovano principalmente per la lingua inglese. Il problema comunque non è un ritardo editoriale nel coprire questa fetta di manualistica scolastica, la dicotomia libro di testo – materiale autentico trova in ambiente CLIL una ragion d'essere ancora più marcata. Infatti, la scelta dei documenti non terrà conto soltanto del livello linguistico degli apprendenti e del loro interesse, ma dovrà essere adeguato nel contenuto per la materia disciplinare non linguistica.

L'eventuale opzione di adottare manuali della DNL utilizzati nel paese della L2 non è percorribile, primo perché le metodologie e gli approcci sono differenti nelle scuole francesi, secondo perché gli obiettivi del programma potrebbero non coincidere ed infine perché il livello linguistico e il contenuto della disciplina non linguistica omogeneo per la scuola francese non troverebbe corrispondenza in una classe italiana.

La lingua per poter veicolare il contenuto deve essere comprensibile, il contenuto deve essere coerente con il programma scolastico.

Le ben note qualità del materiale autentico echeggiano nuovamente negli approcci in cui la lingua straniera è veicolare:

“Una delle questioni di maggior rilievo è certamente quella collegata con i materiali autentici. Trattandosi di un percorso incentrato su contenuti e, in particolare, su contenuti LS e in considerazione delle difficoltà di reperire libri di testo idonei nella LS, diventa necessario il ricorso a materiali autentici (riviste, giornali, materiali multimediali e, in particolare, Internet)<sup>252</sup>.”

Così come l'importanza della motivazione:

---

<sup>252</sup> Coonan, C. M., *op. cit.*, 2012, p.134.

“Integrative motivation is linked to a desire to have contact with the culture and speakers of a country which uses the target language. It is a more intrinsic form of motivation. Instrumental motivation is linked to a success framework - for example, passing an examination to please a parent, or gaining a better paid job. This is a more extrinsic form of motivation<sup>253</sup>.”

O ancora la Coonan:

“L'ambiente CLIL ha reso manifesto al docente quanto lo studente apprezzi l'utilizzo di materiali alternativi, autentici e, di conseguenza, di quanto risulti più stimolato e interessato. Traspare, quindi, una percezione che sia il materiale la chiave di volta nel riuscire a fare apprendere. Non è sufficiente declinare dei contenuti<sup>254</sup>.”

Il materiale autentico è così riabilitato, rientra senza remore nella programmazione della didattica delle lingue, per Do Coyle, Hood e Marsh descrivendo i motivi per cui l'introduzione del CLIL è auspicabile, annovera i materiali autentici perché capaci di offrire, ad esempio in storia, delle prospettive multiple all'oggetto di studio<sup>255</sup>.

Peeter Mehisto in *Criteria for producing CLIL learning material* ribadisce l'idea che i materiali di apprendimento, quando sono accuratamente scelti, sono una guida esemplare per la conoscenza della varietà linguistica e che favoriscono i collegamenti culturali tra la nazione di origine e quella della lingua bersaglio<sup>256</sup>. Bisogna tuttavia ricordare che il potenziale dell'uso autentico dei materiali passa dalla didattizzazione e dalla capacità degli insegnanti di interagire con la classe:

“Authenticity resides in the teacher - student relationship and in how materials are worked with. Therefore, materials need to incorporate ways of using both the content and language in authentic ways through, for example, assignments that seek to personalise the content and make connections with

---

<sup>253</sup> Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., *op. cit.*, 2010, posizione 1177.

<sup>254</sup> Coonan, C. M., *op. cit.*, 2012, p.309.

<sup>255</sup> Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., *op. cit.*, 2010, tabella 1, posizione 333.

<sup>256</sup> Mehisto, P., *Criteria for producing CLIL learning material*, Alcalá de Henares (Madrid), Universidad Departamento de Filología Moderna, Encuentro 21, 2012, pp . 15 – 33, pag. 22.

the student's world<sup>257</sup>”.

Che il CLIL e il materiale autentico siano percepiti come pratiche efficaci per l'ottima riuscita dell'apprendimento delle lingue non è una semplice ipotesi teorica, la Commissione Europea, nel *European Commission, Outcomes of the European Commission's public consultation on multilingualism*<sup>258</sup>, ha condotto delle consultazioni pubbliche per raccogliere il maggior numero di opinioni tra singoli cittadini e organizzazioni interessate alle politiche linguistiche in Europa e alla promozione dell'apprendimento delle lingue ed alla diversità linguistica.

Alla domanda: “*In your view, what are the most important factors leading to good quality language teaching and why?*”

Gli intervistati, tra i possibili modi per incoraggiare l'apprendimento delle lingue, hanno suggerito, la piena immersione nella lingua mettendo lo studente in contatto con materiali autentici e madrelingua, l'uso del CLIL e i programmi di mobilità e scambio<sup>259</sup>.

Nel CLIL, inoltre, il materiale autentico non è una mera integrazione al libro di testo, ma emerge come asse portante della lezione nell'insegnamento delle microlingue, veicolando contenuti, la lingua specialistica viene appresa senza essere oggetto di studio.

Siamo così al secondo tipo di autenticità che in ambiente CLIL si può sperimentare in classe, l'autenticità della lingua.

Quando la lingua non è più considerata l'oggetto dell'insegnamento non sono più le regole grammaticali ad essere al centro delle funzioni cognitive dell'apprendente, bensì i contenuti. In questo modo la lingua diviene semplicemente funzionale alla conoscenza di altri contenuti, non linguistici, creando un'iterazione con i *significati*.

Nella reale trasmissione dei contenuti la lingua è autentica nell'informare e diventa autentica per ogni suo uso, di risposta d'interazione.

“(…)CLIL classrooms are widely seen as a kind of language bath which

---

<sup>257</sup> Mehisto, P., *op.cit.*, 2012, pag. 22.

<sup>258</sup> European Commission, *Outcomes of the European Commission's public consultation on multilingualism*, 14 September – 15 November 2007, p.9.

<sup>259</sup> *Ibidem*.

encourages naturalistic language learning and enhances the development of communicative competence. In other words, CLIL classrooms are seen as environments which provide opportunities for learning through acquisition rather than through explicit teaching<sup>260</sup>.”

Sul piano pratico questo è raggiungibile non per mezzo dei soli materiali autentici, ma grazie alle competenze linguistiche dell'insegnante, essenziale che la comunicazione autentica non abbia toni forzati o indecisi, poiché i contenuti devono essere presentati in modo pertinente e fluido.

Materiali e uso autentico della lingua connotano l'azione comunicativa in classe avendo un prezioso valore, quello della verosimiglianza. Nell'ambiente di apprendimento si apre una finestra sulla realtà, l'interazione o il lavoro in gruppo, il roleplay o la conversazione non potranno che giovare di tale contesto.

“Successful language learning can be achieved when people have the opportunity to receive instruction, and at the same time experience real-life situations in which they can acquire the language more naturalistically. Learning, for example, a topic from geography through the vehicular language, in a cognitively supported way, can help achieve a comparable sense of greater authenticity<sup>261</sup>”.

Il desiderio di interazione e la necessità di confrontarsi con dei contenuti disciplinari portano l'apprendente su un piano di autenticità di scopo, il compito non ha più l'unico obiettivo della valutazione delle conoscenze linguistiche, adesso bisogna usare la lingua per risolvere, analizzare, esporre un contenuto. L'uso della lingua appare come uno strumento di acquisizione e restituzione delle conoscenze e il *learning by doing* raggiunge il più proficuo dei livelli.

“(...) there is no need to design individual tasks in order to foster goal-directed linguistic activity with a focus on meaning above form, since CLIL itself is one

---

<sup>260</sup> Dalton-Puffer, C., *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2007, p.3.

<sup>261</sup> Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., *op. cit.*, 2010, posizione 260.

huge task which ensures the use of the foreign language for ‘authentic communication’<sup>262</sup>”.

Le aule di lingue, sottolinea Wolff, si avvalgono di materiali semplificati e stereotipati, dove l'attenzione è rivolta unicamente alla progressione comunicativa e linguistica:

“Geography or history provide rich learning content for the classroom – content which is real and not fictitious and thus is more motivating than that usually dealt with in language classrooms. The learning contents of most content subjects are, what could be called “realia”, i.e. facts and processes of the real world, and thus appear much more relevant than the often pseudo-real contents of the language classroom<sup>263</sup>”.

Do Coyle, Philip Hood, David Marsh identificano l'autenticità come fulcro per il successo nell'apprendimento di una lingua straniera, lamentando l'intrinseca impossibilità delle classi di lingue di staccarsi dal focus delle competenze grammaticali durante la lezione. Invece se l'insegnamento della disciplina linguistica viene accostato al CLIL, l'apprendente sarà esposto a due esperienze complementari, una riguarderà l'apprendimento della lingua e l'altra l'acquisizione della lingua: language learning and language acquisition<sup>264</sup>.

Partendo dal documento il lavoro si concentra sul contenuto della materia non linguistica generando uno scopo di apprendimento, questa è la virtuosa catena dell'autenticità che l'approccio CLIL realizza.

“This authentic use of the foreign language promotes the language learning process much more than talking about the pseudoreal and fictitious contents of the traditional language classroom<sup>265</sup>.”

---

<sup>262</sup> Dalton-Puffer, C., *op.cit.*, 2007, p.3.

<sup>263</sup> Wolff, D., *Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?*, ASP Pratiques et recherches en Centres de langues, La revue du GERAS, 41-42 2003, p.36-46, pag 10.

<sup>264</sup> Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., *op. cit.*, 2010, posizione 251.

<sup>265</sup> Marsh, D., *CLIL/EMILE The european dimension Actions*, Trends and Foresight Potential, Jyväskylä, UniCOM, Continuing Education Centre, 2002, pag.48.

#### 4.5 Autenticità e EsaBac

L'educazione bilingue nella forma più sintetica può essere così definita:

“Si realizza l'educazione bilingue quando due (o più) lingue vengono usate come veicolo per l'insegnamento delle varie materie scolastiche<sup>266</sup>”.

L'insegnamento di una materia non linguistica utilizzando una lingua straniera è il punto di congiunzione tra l'approccio CLIL e l'EsaBac.

“L'enseignement bilingue permet de mieux apprendre les deux langues de scolarisation car ces dernières sont utilisées dans des situations de communication authentiques où l'apprenant est un acteur engagé dans des tâches concrètes et quotidiennes de construction de connaissances et de compétences disciplinaires et, pour ce faire, d'interaction avec d'autres locuteurs (les enseignants et les autres élèves)<sup>267</sup>”.

La vera questione è stabilire se le due modalità didattiche abbiano così tanto in comune da poter essere considerate equivalenti, perché questo accade di fatto in molte scuole.

L'idea dell'utilizzo della lingua per veicolare contenuti sembra così caratterizzante da far obliare gli altri aspetti metodologici necessari in un approccio CLIL e in una classe di EsaBac.

In ambito EsaBac è previsto l'utilizzo di materiali autentici ma anche di manuali francesi della disciplina DNL, poiché l'obiettivo scolastico, dal punto di vista burocratico, è il rilascio di un titolo di studio valido in entrambe le nazioni, non si richiede soltanto l'acquisizione dei contenuti di Storia e Letteratura o il livello linguistico B2, ma è indispensabile l'assimilazione della metodologia di studio propria dei programmi scolastici francesi. Il diploma conferisce l'accesso all'istruzione universitaria in Francia e senza le adeguate competenze ci sarebbe sempre una lacuna,

---

<sup>266</sup> Balboni P. E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni, 1999, p.35.

<sup>267</sup> AA.VV., ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, décembre 2011, p.21. (<http://www.adeb-asso.org/enseignement-bi-plurilingue/>).

non già sulle nozioni o sui concetti, ma sul modo di affrontarle, analizzarle e presentarle ad esempio. Possiamo dire che in approccio CLIL il libro di testo francese non può essere adottato *tout court*, per i motivi già esposti nel paragrafo precedente, mentre la classe EsaBac in Italia e la classe EsaBac in Francia hanno gli stessi programmi, gli stessi obiettivi e possono utilizzare gli stessi manuali.

La didattica non può essere uguale quindi, tantomeno i materiali autentici. Pensare che moduli, documenti e obiettivi possano essere interscambiabili è una mera comodità organizzativa della scuola.

Il concetto di autenticità nell'EsaBac ha dunque delle *nuances* precipue: gli studenti arricchiscono il loro bagaglio conoscitivo della metodologia francese per l'apprendimento della storia e della letteratura; bisogna affrontare un esame di maturità che valuti le competenze acquisite proprio sul programma congiunto con la Francia; il diploma ha effettiva validità sul territorio nazionale francese. Sono tutti aspetti reali che oltrepassano la simulazione o la verosimiglianza, motivano con obiettivi che investono la sfera personale e formativa degli allievi.

L'autenticità della cultura naturalmente è un'altra componente molto forte, il ponte culturale tra le due nazioni è esplicitato già nella scelta di frequentare una classe EsaBac, proprio per le proiezioni delle prospettive di studio e di lavoro futuro.

Tutti gli obiettivi formativi dell'EsaBac mirano a stabilire un contatto autentico tra le due culture, l'autenticità non viene rincorsa come in una classe di lingua straniera, o ben costruita come in una classe CLIL, ma soggiace come valore fondante.

## Capitolo 5 – Didattica e autenticità nelle classi CLIL francese L2 e EsaBac: Case study

### 5.1 Obiettivi della ricerca

Il lavoro di ricerca, considerate le premesse teoriche della metodologia in ambito CLIL e nel dispositivo EsaBac, la formazione dei docenti di DNL e EsaBac, il concetto di materiale autentico e di autenticità, si è focalizzato nel case study.

Si è valutato l'effettivo utilizzo delle due metodologie didattiche e il grado di autenticità sia nei materiali didattici utilizzati sia nelle attività svolte nelle classi CLIL e EsaBac.

In particolare si propone una griglia per desumere dal materiale preparato dai docenti e dalle lezioni, gli aspetti di autenticità presenti nella didattica in ambiente CLIL e EsaBac.

Come è stato esplicitato nell'analisi dei materiali utilizzati nell'apprendimento della lingua il ricorso estensivo ai documenti definiti "autentici" si è verificato in un ambiente caratterizzato da un cambiamento metodologico con l'ingresso, in glottodidattica, dell'approccio comunicativo accompagnato da un repentino sviluppo della tecnologia e dei media:

"En effet, si d'aucuns critiquent aujourd'hui l'efficacité des données dites 'authentiques' pour l'apprentissage des langues par rapport aux données 'inventées', il faut dire que le contexte actuel est bien différent de celui qui existait auparavant : les apprenants ont de toute façon accès à une multitude de données en langue via internet, et ils y seront plus exposés qu'il y a plusieurs décennies. Donc la méthodologie de la découverte et de la gestion de ces données représente un enjeu de taille aujourd'hui, que l'on soit pour ou contre le 'tout authentique'<sup>268</sup>"

È dunque possibile fare ricorso, non soltanto in fase di progettazione dei moduli e delle unità di apprendimento, ma anche nelle fasi di insegnamento/apprendimento, alle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione). Spesso purtroppo è

---

<sup>268</sup> Boulton, A., H. Tyne, *op.cit.*, 2014, p. 10.



difficile che tutte le classi siano dotate di LIM o che i docenti abbiano facilmente accesso ai laboratori linguistici. Nelle scuole è dunque riscontrabile una concreta difficoltà nell'uso delle TIC e i motivi sono principalmente legati ai costi per l'acquisto di strumenti tecnologici, alla carenza nella connessione wi-fi, al fatto che vi siano poche aule informatizzate non sempre funzionanti e non meno importante alla mancanza di tempo da parte dei docenti di progettare e realizzare in aula con gli studenti attività che implicino l'uso delle TIC.

Scegliere/adattare/didattizzare il materiale rappresenta uno dei nodi critici nella programmazione di un insegnamento CLIL, un problema che al contrario i docenti EsaBac non risentono nella stessa misura, dato che hanno la possibilità di utilizzare vari materiali, nella fattispecie i manuali, appositamente elaborati per l'insegnamento della letteratura e della storia e completarli con altro materiale per la costruzione di itinerari letterari e storici, itinerari integrati tra le due materie o tra la letteratura francese e altre materie. L'accurata scelta delle tipologie testuali da utilizzare all'interno di percorsi didattici costituisce un elemento di fondamentale importanza per il loro successo. La fonte maggiormente utilizzata è indubbiamente internet, ampio e eterogeneo bacino dal quale attingere i materiali più disparati nella lingua target, a seguire i docenti si avvalgono anche di manuali, articoli specialistici e libri tenendo conto del problema della trasposizione didattica o didattizzazione. Gli strumenti utilizzati in classe rivestono un ruolo importante e indicano il livello di riflessione metodologica degli insegnanti. La visualizzazione di un documento iconografico o video come punto di partenza/incipit del lavoro in classe è un elemento privilegiato che risulta particolarmente appropriato per introdurre la tematica dell'unità di apprendimento per le materie scientifiche e spesso anche per quelle umanistiche e incoraggia gli studenti alla comunicazione orale:

“[...] les documents visuels les encouragent à s'exprimer. Une telle approche s'appuie sur la puissance évocatrice et productrice de l'image, particulièrement de l'image artistique <sup>269</sup>”.

---

<sup>269</sup> Muller, C., *L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour*, Synergies Portugal n° 2 - 2014 p. 119-130, p. 124.

L'uso dell'immagine o dei video in classe, inoltre, non soltanto rende possibile introdurre e far conoscere la cultura del paese di cui si studia la lingua, ma fornisce allo studente, attraverso l'analisi degli oggetti, dei vestiti, della gestualità, ecc, una facilitazione alla comprensione del testo e all'interpretazione delle regole culturali avvolgendoli in un contesto diverso *“les apprenants échappent ainsi à l'environnement de la classe pour imaginer des situations en relation avec ce qui est représenté sur les documents<sup>270</sup>”*. L'immagine (disegni, quadri, foto e disegni con didascalie, locandine, etc.) e il video sono portatori di un messaggio con un doppio codice e la lingua ne fornisce il commento interpretativo. L'uso di diagrammi, grafici, carte (geografiche, etc.) e statistiche risulta essere un valido aiuto anch'esso per l'introduzione del lessico e degli argomenti che saranno trattati e preparano alla successiva introduzione del testo vero e proprio. Successivamente lo strumento maggiormente utilizzato per realizzare una pedagogia progressiva per piccoli passi e per fissare allo scritto o oralmente i contenuti disciplinari è la scheda di attività dello studente (questionari, cloze test, etc..).

Nello studio della Storia, in particolare nelle classi CLIL, dato che della metodologia nelle classi EsaBac si è parlato nel secondo capitolo, è importante rilevare che la dimensione narrativa dello studio della Storia in Italia è un approccio che mal si adatta alle esigenze e agli obiettivi dell'insegnamento CLIL:

“la metodologia CLIL in storia richiede allora una nuova responsabilità dei singoli docenti e dei singoli dipartimenti disciplinari, cui compete selezionare e costruire i percorsi di apprendimento storico, dando l'importanza che è necessaria alle fonti, al lessico, ai concetti, alle competenze espositive e alla organizzazione del discorso, dal punto di vista metodologico ea una dimensione problematica transnazionale dal punto di vista dei contenuti<sup>271</sup>”.

Lo studio della Storia a partire da un insieme di documenti si rivela l'approccio più adatto. L'attenzione dello studente e il focus del suo apprendimento non devono rimanere ancorati al solo studio dell'evento storico o dell'avvicendamento cronologico

---

<sup>270</sup> Muller, C., op. cit., 2014, p. 124.

<sup>271</sup> Baldocchi, U., *Perché fare storia in CLIL?*, CLIL. CLIL Content and Language Integrated Learning, Portale di risorse gratuite per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina, Torino, Loescher Editore., p. 6.

degli eventi, ma lo studente deve imparare a costruire e ad interpretare, in una dimensione internazionale, il suo sapere storico.

L'uso della lingua francese, sia nelle classi EsaBac che nelle classi CLIL, agevola lo studente italofono nella comprensione orale e scritta dei documenti e facilita l'acquisizione dei contenuti:

“Le français étant une langue proche de l'italien, dans toutes les disciplines, la langue de spécialité où souvent les termes sont d'origine savante, grecque ou latine, va apparaître plus simple. De même dans toutes les disciplines où la médiation de la langue est importante dans l'exposition des contenus [...], la proximité linguistique aura pour conséquence un degré d'intercompréhension immédiate plus grand sur des textes complexes<sup>272</sup>”.

Alla luce delle caratteristiche emerse dalla letteratura per ciò che riguarda il concetto di autenticità in classe ed includendo il valore che assume in ambiente CLIL e EsaBac, esamineremo i documenti che i docenti hanno preparato per svolgere i loro moduli didattici.

Questa prima parte analizzerà i documenti così come sono stati creati e proposti ai discenti e nella seconda parte del capitolo ne esamineremo l'applicazione in classe estrapolando, dai dati raccolti (con presenza e registrazioni audio effettuate), l'efficacia didattica e le criticità emerse. Una parte del materiale analizzato nel presente capitolo è stato usato nelle classi durante le fasi di osservazione e dunque le fasi di presentazione del materiale e gli approcci didattici utilizzati dai docenti sono stati registrati. Il resto del materiale analizzato è stato fornito dai docenti che hanno spiegato, in interviste non strutturate, il lavoro di didattizzazione e di presentazione di tali materiali nelle classi.

La prima parte dell'analisi riguarda un campione dei materiali utilizzati durante i corsi EsaBac di Letteratura francese e di Storia in due classi di due Licei Linguistici palermitani, e un campione dei materiali utilizzati in due classi CLIL in francese L2 di un Liceo Linguistico e un Liceo delle Scienze Umane opzione Economico Sociale entrambi di Palermo.

---

<sup>272</sup> Jamet, C., *CLIL/EMILE: spécificités pour le français*, Fare CLIL, Torino, Loescher Editore, 2014, p. 121.

La seconda parte dell'analisi riguarda un campione dell'osservazione effettuata in quattro classi, due classi EsaBac per un periodo complessivo di quattro mesi (Letteratura francese e Storia; Liceo Linguistico) e due classi CLIL in lingua francese per la durata dei moduli (Storia; Liceo delle Scienze Umane opzione Economico Sociale e Liceo Linguistico).

Per analizzare i materiali e le lezioni, che di seguito verranno introdotti, e per rilevare la presenza e il rispetto di alcuni punti cardine, si propone, come già anticipato sopra, un'apposita griglia contenente la declinazione delle varie accezioni di autenticità:

### **Griglia per analisi materiale didattico e per osservazione in classe**

#### **Documenti autentici**

- Tipologia e qualità del materiale
- Genere comunicativo
- Valore motivazionale
- Didattizzazione

#### **Autenticità linguistica**

- Varietà linguistica
- Livello espressivo
- Lessico (Microlingua)
- Obiettivi extralinguistici

#### **Autenticità culturale**

- Attenzione alla cultura della nazione della L2
- Confronto culturale

#### **Autenticità delle attività<sup>273</sup>**

- Interazioni e partecipazione dei discenti
- Uso autentico della lingua
- Autonomia dell'apprendimento

#### **Autenticità di scopo**

- Obiettivi CLIL/Obiettivi EsaBac

---

<sup>273</sup> Quando sarà analizzato il materiale didattico si valuterà naturalmente il potenziale che il documento possiede sull'uso della lingua e sul possibile livello di interazione in classe, mentre nell'osservazione si esamineranno le attività svolte in classe.

## 5.2 Analisi del materiale utilizzato in classe EsaBac

### **Materiale EsaBac - classi V – Licei Linguistici – Letteratura francese e Storia – Itinerario integrato Letteratura e Storia dell'Arte**

1. Corso di Letteratura francese – EsaBac – Classe V<sup>a</sup> – Liceo Linguistico –  
Corpus séquence thématique – TIC utilizzate: computer, LIM, smartphone.

#### **THEMATIQUE CULTURELLE 3 : LA RECHERCHE DE NOUVELLES FORMES D'EXPRESSION LITTERAIRE ET LEUR RAPPORT AVEC LES AUTRES MANIFESTATIONS ARTISTIQUES**

##### **LES NOUVELLES FORMES D'ECRITURES**

**a) Problématique :** *Quel est le reflet de la psychanalyse dans la littérature du XX<sup>ème</sup> siècle, entre « stream of consciousness » et flux de conscience ?*

M. Proust, <i>Du côté de chez Swann</i> " la petite madeleine", 1913.	Techniques narratives. <i>A la recherche du temps perdu et le temps retrouvé</i>
M. Proust, <i>Le temps retrouvé</i> , « La vraie vie », 1927.	La mémoire volontaire et involontaire

I documenti che seguono si riferiscono a una delle tre problematiche sviluppate in classe sulla tematica comune: “*La recherche de nouvelles formes d’expression littéraire et leur rapport avec les autres manifestations artistiques*”.

1. <https://www.youtube.com/watch?v=Kgr6pkBtIz4>

Il primo documento presentato nel *corpus* è un video (della durata di 11’:43”) che fa parte di una serie di video caricati su youtube da *The reading sisters*, due youtuber (*booktubeuses*), lettrici di romanzi, che condividono la loro esperienza di lettura con un alto numero di visualizzazioni (più di 3.400 iscritti sulla loro pagina). Durante gli 11 minuti di video, una delle due lettrici-youtuber parla dell’opera di Proust, in particolare della lettura del primo volume dell’intera opera dell’autore, *Du côté de chez Swann*. Nella prima parte del video la youtuber narra la trama (soffermandosi sul racconto della “*Petite Madeleine*”), in un secondo momento si esprime in generale sulla scrittura dell’autore e infine condivide le sue personalissime impressioni e sensazioni/emozioni alla lettura del libro e ne consiglia vivamente la lettura ai suoi ascoltatori.

La narratrice usa una varietà linguistica standard e per alcuni termini o espressioni il registro linguistico risulta essere sicuramente più familiare rispetto a quello che si potrebbe ascoltare in un reportage televisivo o radiofonico; ha un'elocuzione chiara e un ritmo normale, che non risulta né troppo lento né troppo rapido, scandisce bene le parole, non vi sono rumori di fondo che possano disturbare l'ascolto e quindi impedire la comprensione del "parlato trasmesso". Il livello linguistico degli studenti B1/B2 è più che sufficiente per la comprensione orale della lingua nel video, il lessico utilizzato non presenta difficoltà tranne che per alcuni termini che necessitano di spiegazioni aggiuntive: ad esempio "*Cocotte*", "*alambiquées*", "*imbriquées*", "*névropathe*", "*succinct*"; oppure dell'apocope "*prépas*" riferita alle "*classes préparatoires aux grandes écoles*" e dell'anglicismo francesizzato "*likée*", termini che mettono in evidenza un linguaggio parlato più colloquiale, così come per le espressioni quali: "*à l'échelle de mon existence*", "*ça demande de sa personne*".

L'ascolto e la visualizzazione di materiale video permettono di confrontarsi con la lingua in contesto, quindi autentica, e di avere la possibilità di concentrarsi non soltanto sulla comprensione orale della lingua ma allo stesso tempo sul linguaggio non verbale che permette di acquisire un altissimo numero di informazioni che partecipano alla creazione del significato globale (Cuq, Gruca, 2005); in questo caso in particolare si mettono in evidenza nel video il sistema paralinguistico e cinesico: la lettrice ha dei momenti di esitazione, rallenta o accelera l'eloquio in alcuni momenti del suo racconto, ha una mimica facciale caratteristica, gesticola, etc. Tutte le caratteristiche sopra elencate mostrano l'autenticità linguistica alla quale gli apprendenti sono confrontati e rende il momento della visualizzazione del video motivante e stimolante, si sviluppa in classe quindi un ambiente rilassato e dato che l'input è perfettamente tarato al livello linguistico degli studenti non scaturisce la componente della frustrazione. Il contesto culturale è autentico e vengono rispettati gli obiettivi didattici della DNL (autenticità di scopo) dato che l'attenzione si concentra soprattutto sul contenuto del video (Proust e la sua opera) che è in stretta relazione con le letture dei testi che saranno fatte dopo l'ascolto e la visualizzazione. Il video offre, inoltre, l'occasione agli studenti di poter interagire autonomamente con il canale scelto dal docente: lo studente potrà leggere i commenti postati per il video (su Proust), potrà iscriversi al canale delle due youtuber e postare commenti o guardare altri video sulle

recensioni dei libri. Ha la possibilità di diventare protagonista del suo apprendimento e avere l'occasione di utilizzare internet per approfondire le sue conoscenze.

Prima di iniziare la lettura dei due documenti testuali di genere artistico, la tematica è introdotta, in classe, con una attività autentica che si è rivelata stimolante e motivante per gli studenti e che verrà riportata nella seconda parte del capitolo dedicata all'osservazione in classe. Il testo che segue viene presentato alla classe con l'ausilio della LIM e letto in maniera collettiva dopo aver presentato la sotto tematica presente nel testo: la memoria.

## MARCEL PROUST, *A la recherche du temps perdu*, 1913

### « La madeleine »

Il y avait déjà bien des années que, de Combray, tout ce qui n'était pas le théâtre et la drame de mon coucher, n'existait plus pour moi, quand un jour d'hiver, comme je rentrais à la maison, ma mère, voyant que j'avais froid, me proposa de me faire prendre, contre mon habitude, un peu de thé. Je refusai d'abord et, je ne sais pourquoi, me ravisai. Elle envoya chercher un de ces gâteaux courts et dodus appelés Petites Madeleines qui semblaient avoir été moulés dans la valve rainurée d'une coquille de Saint-Jacques. Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause. Il m'avait aussitôt rendu les vicissitudes de la vie indifférentes, ses désastres inoffensifs, sa brièveté illusoire, de la même façon qu'opère l'amour, en me remplissant d'une essence précieuse: ou plutôt cette essence n'était pas en moi, elle était moi. J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel. D'où avait pu me venir cette puissante joie? Je sentais qu'elle était liée au goût du thé et du gâteau, mais qu'elle le dépassait infiniment, ne devait pas être de même nature. D'où venait-elle? Que signifiait-elle? Où l'appréhender? Je bois une seconde gorgée où je ne trouve rien de plus que dans la première, une troisième qui m'apporte un peu moins que la seconde. Il est temps que je m'arrête, la vertu du breuvage semble diminuer. Il est clair que la vérité que je cherche n'est pas en lui, mais en moi. Il l'y a éveillée, mais ne la connaît pas, et ne peut que répéter indéfiniment, avec de moins en moins de force, ce même témoignage que je ne sais pas interpréter et que je veux au moins pouvoir lui redemander et retrouver intact, à ma disposition, tout à l'heure, pour un éclaircissement décisif. Je pose la tasse et me tourne vers mon esprit. C'est à lui de trouver la vérité. Mais comment? Grave incertitude, toutes les fois que l'esprit se sent dépassé par lui-même; quand lui, le chercheur, est tout ensemble le pays obscur où il doit chercher et où tout son bagage ne lui sera de rien. Chercher? Pas seulement: créer. Il est en face de quelque chose qui n'est pas encore et que seul il peut réaliser, puis faire entrer dans sa lumière.

Et je recommence à me demander quel pouvait être cet état inconnu, qui n'apportait aucune preuve logique, mais l'évidence de sa félicité, de sa réalité devant laquelle les autres s'évanouissaient. Je veux essayer de le faire réapparaître. Je rétrograde par la pensée au moment où je pris la première cuillerée de thé. Je retrouve le même état, sans une clarté nouvelle. Je demande à mon esprit un effort de plus, de ramener encore une fois la sensation qui s'enfuit. Et pour que rien ne brise l'élan dont il va tâcher de la ressaisir, j'écarte tout obstacle, toute idée étrangère, j'abrite mes oreilles et mon attention contre les bruits de la chambre voisine. Mais sentant mon esprit qui se fatigue sans réussir, je le force au contraire à prendre cette distraction que je lui refusais, à penser à autre chose, à se refaire avant une tentative suprême. Puis une deuxième fois, je fais le vide devant lui, je remets en face de lui la saveur encore récente de cette première gorgée et je sens tressaillir en moi quelque chose qui se déplace, voudrait s'élever, quelque chose qu'on aurait désancré, à une grande profondeur; je ne sais ce que c'est, mais cela monte lentement; j'éprouve la résistance et j'entends la rumeur des distances traversées.

Certes, ce qui palpite ainsi au fond de moi, ce doit être l'image, le souvenir visuel, qui, lié à cette saveur, tente de la suivre jusqu'à moi. Mais il se débat trop loin, trop confusément; à peine si je perçois le reflet neutre où se confond l'insaisissable tourbillon des couleurs remuées; mais je ne puis distinguer la forme, lui demander comme au seul interprète possible, de me traduire le témoignage de sa contemporaine, de son inséparable compagne, la saveur, lui demander de m'apprendre de quelle circonstance particulière, de quelle époque du passé il s'agit.

Arrivera-t-il jusqu'à la surface de ma claire conscience, ce souvenir, l'instant ancien que l'attraction d'un instant identique est venue de si loin solliciter, émouvoir, soulever tout au fond de moi? Je ne sais. Maintenant je ne sens plus rien, il est arrêté, redescendu peut-être; qui sait s'il remontera jamais de sa nuit? Dix fois il me faut recommencer, me pencher vers lui. Et chaque fois la lâcheté qui nous détourne de toute tâche difficile, de toute œuvre importante, m'a conseillé de laisser cela, de boire mon thé en pensant simplement à mes ennuis d'aujourd'hui, à mes désirs de demain qui se laissent remâcher sans peine.

Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu. Ce goût celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour-là je ne sortais pas avant l'heure de la messe), quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul. La vue de la petite madeleine ne m'avait rien rappelé avant que je n'y eusse goûté; peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis, sans en manger, sur les tablettes des pâtisseries, leu image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents; peut-être parce que de ces souvenirs abandonnés si longtemps hors de la mémoire, rien ne survivait, tout s'était désagrégé; les formes, — et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie, si grassement sensuel, sous son plissage sévère et dévot — s'étaient abolies, ou, ensommeillées, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience.

Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir.



- Et dès que j'eus reconnu le goût du morceau de madeleine trempé dans le tilleul que me donnait ma tante (quoique je ne susse pas encore et dusse remettre à bien plus tard de découvrir pourquoi ce souvenir me rendait si heureux), aussitôt la vieille maison grise sur la rue, où était sa chambre, vint comme un décor de théâtre s'appliquer au petit pavillon, donnant sur le jardin, qu'on avait construit pour mes parents sur ses derrières (ce pan tronqué que seul j'avais revu jusque là); et avec la maison, la ville, la Place où on m'envoyait avant déjeuner, les rues où j'allais faire des courses depuis le matin jusqu'au soir et par tous les temps, les chemins qu'on prenait si le temps était beau. Et comme dans ce jeu où les Japonais s'amuse à tremper dans un bol de porcelaine rempli d'eau, de petits morceaux de papier jusque-là indistincts qui, à peine y sont-ils plongés s'étirent, se contournent, se colorent, se différencient, deviennent des fleurs, des maisons, des personnages consistants et reconnaissables, de même maintenant toutes les fleurs de notre jardin et celles du parc de M. Swann, et les nymphéas de la Vivonne, et les bonnes gens du village et leurs petits logis et l'église et tout Combray et ses environs, tout cela que prend forme et solidité, est sorti, ville et jardins, de ma tasse de thé.
- 2.

Il documento ben contestualizzato, anche in base alla tematica presentata, risulta sicuramente molto lungo, ma al contrario di quanto avviene in un normale insegnamento di lingua straniera, durante il quale vengono utilizzati semplicemente stralci dell'opera, la didattizzazione che ne consegue, nell'insegnamento della Letteratura nelle classi EsaBac, non provoca lo svilimento del prodotto artistico, non rende artificiale l'opera troncandola eccessivamente e snaturandola, è studiata per il suo contenuto; il brano scelto "*La madeleine*", anche se riprende solo una minima parte del caratteristico tratto prolisso dell'opera di Proust, rappresenta bene il concetto di 'memoria' e di 'tempo', tematiche scelte dal docente. Il registro linguistico è molto elevato dato che si tratta di un brano di letteratura di inizio XX° secolo. Il livello linguistico della classe è pari a un livello B2, livello sufficiente per la comprensione di testi complessi anche letterari in prosa, la difficoltà può risiedere nella comprensione di espressioni e lessico poco frequenti ("*valve rainurée*", "*breuvage*", "*désancré*"), così come l'uso di alcune forme verbali ("*je ne susse*", "*et dusse*", "*je n'y eusse*"). Gli studenti nelle classi EsaBac sono comunque preparati, sin dal terzo anno, alla lettura, comprensione, analisi, critica e argomentazione di brani letterari e alla lettura integrale di due opere letterarie durante gli ultimi due anni, sempre in LS. Il docente di Letteratura francese prepara dunque gli studenti all'analisi dei testi "inquadrandoli nel contesto storico, sociale, culturale<sup>274</sup>". Il testo offre ampi spazi di riflessione e immerge lo studente in uno spazio autentico culturale dove emergono gli usi, le abitudini e l'atmosfera di una classe sociale nel periodo storico preso in considerazione: "[...]

<sup>274</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013, DM 95 dell'8 febbraio 2013, allegato 2, p. 3

*gâteaux courts et dodus appelés Petites Madeleines [...]”, “[...] quand j’allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m’offrait après l’avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul”, “[...] petit pavillon[...]”, .*

## MARCEL PROUST *Le temps retrouvé* (1927, posth.)

### « La vraie vie »

*Dans ce passage Proust présente les principes de son esthétique et nous explique le sens du titre qu’il a choisi pour son œuvre : A la Recherche du Temps perdu. L’art, selon lui, est le seul moyen pour « révéler » la vraie vie.*

La vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie par conséquent pleinement vécue, c’est la littérature ; cette vie qui, en un sens, habite à chaque instant chez tous les hommes aussi bien que chez l’artiste. Mais ils ne la voient pas, parce qu’ils ne cherchent pas à l’éclaircir. Et ainsi leur passé est encombré d’innombrables clichés <sup>(1)</sup> qui restent inutiles parce que l’intelligence ne les a pas « développés ». Notre vie, et aussi la vie des autres ; car le style pour l’écrivain aussi bien que la couleur pour le peintre est une question non de technique mais de vision. Il est la révélation, qui serait impossible par des moyens directs et conscients, de la différence qualitative qu’il y a dans la façon dont nous apparaît le monde, différence qui, s’il n’y avait pas l’art, resterait le secret éternel de chacun. Par l’art seulement nous pouvons sortir de nous, savoir ce que voit un autre de cet univers qui n’est pas le même que le nôtre, et dont les paysages nous seraient restés aussi inconnus que ceux qu’il peut y avoir dans la lune. Grâce à l’art, au lieu de voir un seul monde, le nôtre, nous le voyons se multiplier, et, autant qu’il y a d’artistes originaux, autant nous avons de mondes à notre disposition, plus différents les uns des autres que ceux qui roulent dans l’infini et, bien des siècles après qu’est éteint le foyer dont il émanait, qu’il s’appelât Rembrandt ou Ver Meer <sup>(2)</sup>, nous envoient encore leur rayon spécial.

Ce travail de l'artiste, de chercher à apercevoir sous de la matière, sous de l'expérience, sous des mots quelque chose de différent, c'est exactement le travail inverse de celui que, à chaque minute, quand nous vivons détourné de nous-même, l'amour-propre, la passion, l'intelligence, et l'habitude aussi accomplissent en nous, quand elles amassent au-dessus de nos impressions vraies, pour nous les cacher entièrement, les nomenclatures<sup>(3)</sup>, les buts pratiques que nous appelons faussement la vie. En somme, cet art si compliqué est justement le seul art vivant. Seul il exprime pour les autres et nous fait voir à nous-même notre propre vie, cette vie qui ne peut pas « s'observer », dont les apparences qu'on observe ont besoin d'être traduites et souvent lues à rebours<sup>(4)</sup> et péniblement déchiffrées. Ce travail qu'avaient fait notre amour-propre, notre passion, notre esprit d'imitation, notre intelligence abstraite, nos habitudes, c'est ce travail que l'art défera, c'est la marche en sens contraire, le retour aux profondeurs où ce qui a existé réellement gît<sup>(5)</sup> inconnu de nous, qu'il fera suivre.

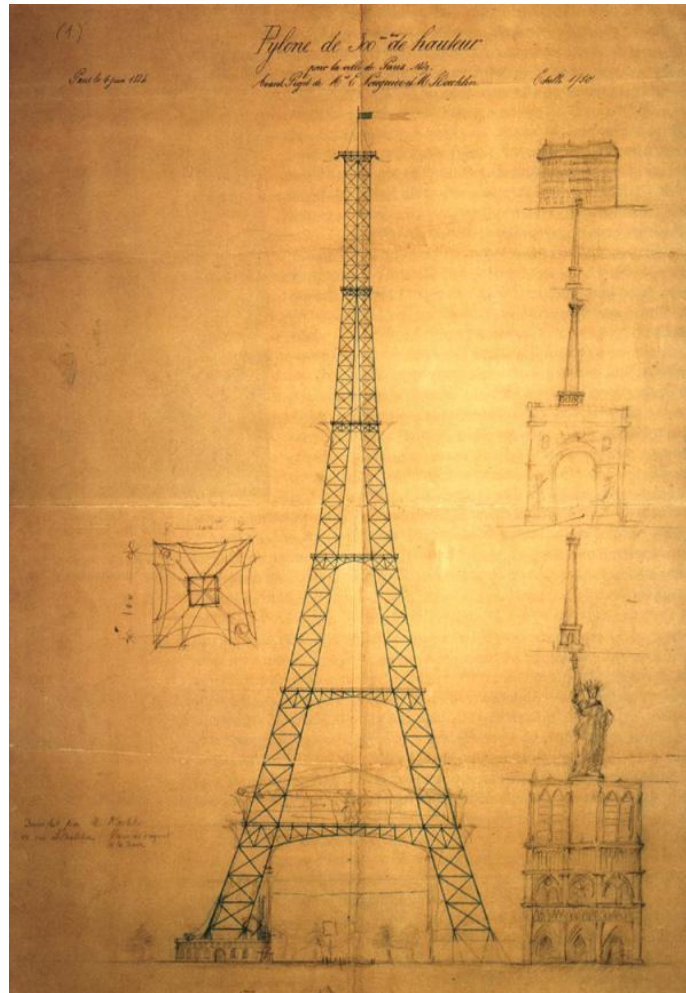
3. NOTE: 1: négativi di fotografia; 2: pittori olandesi del XVII secolo; 3: classificazioni. 4 : all'inverso; 5: giace.

Il terzo documento, anch'esso ben contestualizzato, risulta meno complesso e alla fine del brano sono presenti delle note che traducono e spiegano i termini più ostici e i riferimenti presenti all'interno. Dal punto di vista lessicale non sono presenti termini inusitati. Il testo scelto risulta aperto a digressioni di vario tipo sull'arte in generale (pittori Rembrandt e Vermeer) e su parallelismi con altri autori (Joyce ad esempio) e offre dunque la possibilità di creare dei ponti culturali con altri paesi.

2. Corso di Letteratura francese integrato a Storia dell'arte – percorso integrato  
– Classe V – Liceo Linguistico.

**DOSSIER de QUINTA : « La recherche des nouvelles formes de l'expression  
littéraire et les rapports avec les autres manifestations artistiques »**

**THEME 1 : LA TOUR EIFFEL**



1.

*Premier croquis du pylône de 300 mètres qui deviendra plus tard la tour Eiffel, réalisé par Maurice Kœchlin*

La scelta di creare un percorso integrato tra Letteratura e Arte è espressamente indicato nel DM 95 del 2013 per lo sviluppo di un percorso di formazione integrata “*La ricerca di nuove forme dell’espressione letteraria e i rapporti con le altre manifestazioni artistiche Poesia (Apollinaire, Aragon, Eluard, Prévert, [...]), Teatro (Ionesco, Beckett, Sartre, Camus), Prosa (Proust, Camus, [...] o altri autori contemporanei a scelta)*”<sup>275</sup>”.

<sup>275</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013, DM 95 dell’8 febbraio 2013, Allegato 2, p. 5.

La sequenza tematica è introdotta in una classe V<sup>a</sup> che possiede un livello di conoscenza linguistica pari al livello B1 avanzato e che sta consolidando le conoscenze e le competenze comunicative di un livello B2. Il primo documento inserito nel *corpus* tematico è un'immagine, nell'esempio un bozzetto della *Tour Eiffel*. Il documento iconografico è spesso utilizzato in apertura di un *corpus* di documenti per introdurre la tematica (*La Tour Eiffel* in questo caso) ed è utile per iniziare la riflessione sulla problematica annunciata (*La recherche des nouvelles formes de l'expression littéraire et les rapports avec les autres manifestations artistiques*), in questo caso il documento offre degli spunti interessanti al docente che ha la possibilità di introdurre la problematica collocandola storicamente. L'immagine scelta dall'insegnante possiede delle qualità intrinseche per poter essere considerata attrattiva e motivante, in quanto è insolita e offre la possibilità di richiamare facilmente le preconoscenze dello studente (*la Tour Eiffel* è sicuramente un elemento noto dagli studenti). Il documento è ben contestualizzato dato che è accompagnato dalla didascalia che offre ulteriori informazioni sul bozzetto, il testo inserito nell'immagine risulta invece meno leggibile. Dopo l'analisi dell'immagine è stato inserito il primo documento testuale di genere storico per entrare nel vivo della problematica:

## 2. **Lettre ouverte adressée à M. Alphand, commissaire de l'Exposition.**

Nous venons, écrivains, peintres, sculpteurs, architectes, amateurs passionnés de la beauté, jusqu'ici intacte, de Paris, protester de toutes nos forces, de toute notre indignation, au nom du goût français méconnu, au nom de l'art et de l'histoire français menacés, contre l'érection, en plein cœur de notre capitale, de l'inutile et monstrueuse Tour Eiffel, que la malignité publique, souvent empreinte de bon sens et d'esprit de justice, a déjà baptisée du nom de « Tour de Babel ».

Sans tomber dans l'exaltation du chauvinisme, nous avons le droit de proclamer bien haut que Paris est la ville sans rivale dans le monde. Au-dessus de ses rues, de ses boulevards élargis, du milieu de ses magnifiques promenades, surgissent les plus nobles monuments que le genre humain ait enfantés. L'âme de la France, créatrice de chefs-d'œuvre, respendit parmi cette floraison auguste de pierres. L'Italie, l'Allemagne, les Flandres, si fières à juste titre de leur héritage artistique, ne possèdent rien qui soit comparable au nôtre, et de tous les coins de l'univers Paris attire les curiosités et les admirations.

Allons-nous donc laisser profaner tout cela ? La ville de Paris va-t-elle donc s'associer plus longtemps aux baroques, aux mercantiles imaginations d'un constructeur de machines, pour s'enlaidir irréparablement et se déshonorer ?

Car la Tour Eiffel, dont la commerciale Amérique elle-même ne voudrait pas, c'est, n'en doutez point, le déshonneur de Paris. Chacun le sent, chacun le dit, chacun s'en afflige profondément, et nous ne sommes qu'un faible écho de l'opinion universelle, si légitimement alarmée. Enfin lorsque les étrangers viendront visiter notre Exposition, ils s'écrieront, étonnés : « Quoi ? C'est cette horreur que les Français ont trouvée pour nous donner une idée de leur goût si fort vanté ? » Et ils auront raison de se moquer de nous, parce que le Paris des gothiques sublimes, le Paris de Jean Goujon, de Germain Pilon, de Puget, de Rude, de Barye, etc., sera devenu le Paris de M. Eiffel.

Il suffit d'ailleurs, pour se rendre compte de ce que nous avançons, de se figurer un instant une tour vertigineusement ridicule, dominant Paris, ainsi qu'une gigantesque cheminée d'usine, écrasant de sa masse barbare Notre-Dame, la Sainte-Chapelle, le dôme des Invalides, l'Arc de triomphe, tous nos monuments humiliés, toutes nos architectures rapetissées, qui disparaîtront dans ce rêve stupéfiant. Et pendant vingt ans, nous verrons s'allonger sur la ville entière, frémissante encore du génie de tant de siècles, nous verrons s'allonger comme une tache d'encre l'ombre odieuse de l'odieuse colonne de tôle boulonnée...

C'est à vous, Monsieur et cher compatriote, à vous qui aimez tant Paris, qui l'avez embelli, qu'appartient l'honneur de la défendre une fois de plus. Et si notre cri d'alarme n'est pas entendu, si nos raisonnements ne sont pas écoutés, si Paris s'obstine dans l'idée de déshonorer Paris, nous aurons, du moins, vous et nous, fait entendre une protestation qui honore.

*Les artistes contre la Tour Eiffel*, journal *Le Temps*, 14 fév. 1887.

Parmi les signataires : Meissonnier, Gounod, Garnier, Sardou, Boullat, Coppée, Leconte de Lisle, Sully-Prud'homme, Huysmans, Maupassant, Zola.

Il testo, ben contestualizzato e non eccessivamente lungo, fornisce un punto di vista storico e autentico sulla visione del come una nuova forma di espressione architettonica veniva recepita dagli artisti e dagli scrittori dell'epoca. Il testo non presenta grandi difficoltà lessicali e morfo-sintattiche per apprendenti di livello B1-B2, il documento usa, inoltre, un linguaggio standard malgrado il fatto che il registro linguistico appartenga al XIX secolo. Il testo offre la possibilità allo studente di completare le sue conoscenze culturali della lingua target sia in classe sia a casa in maniera autonoma (autenticità delle attività) dato che presenta al suo interno numerosi spunti che permettono un'ulteriore esplorazione di concetti, fatti, personaggi e luoghi storici (ad esempio : *Tour de Babel*; *chauvinisme*; *Exposition*; *Jean Goujon*, *Germain Pilon*, *Puget*, *Rude*, *Barye*; *Notre-Dame*, *la Sainte-Chapelle*, *le dôme des Invalides*, *l'Arc de triomphe*, etc.) e la potenzialità a innescare un dibattito in classe in quanto fornisce un punto di vista diverso e meno familiare dalla normale visione/concetto che si ha della *Tour Eiffel* nell'immaginario collettivo (autenticità culturale).

Il documento successivo ritorna alla tipologia iconografica in questo caso il genere è informativo-descrittivo. La cartolina offre una panoramica dell'insieme dei monumenti presenti in varie parti del mondo all'epoca, tra i quali è possibile riconoscere anche dei monumenti italiani. Questo documento può innescare curiosità e probabile ilarità, data la connotazione caricaturale del disegno, fornendo un'ulteriore informazione della visione della Torre e implicitamente quindi della mentalità del periodo storico trattato; la presenza di questo documento, date le sue caratteristiche, può facilitare la creazione in classe di un ambiente rilassato.



3.

Il documento inserito subito dopo è un breve video in bianco e nero di genere storico senza sonoro (della durata di 0:43 secondi) privo dunque del codice verbale e audio che normalmente accompagna una sequenza video, ma che ha la particolarità di immergere lo studente in un momento storico unico come sicuramente è stata la prima ascesa utilizzando un'innovazione tecnologica come l'ascensore ad una altezza mai raggiunta prima per un monumento e proietta lo studente in una situazione storica e culturale reale della Francia dell'epoca.

4. **Cinéma : Louis Lumière, *Panorama pendant l'ascension de la Tour Eiffel, Paris, 1897*** <https://www.youtube.com/watch?v=D6gAGCNNjow>

I tre documenti scelti e riportati qui di seguito (di cui sono stati scelti degli stralci nei quali si fa esplicito riferimento alla *Tour Eiffel*), di genere artistico-poetico, ben si contestualizzano con la problematica e la tematica scelta. Marcano il passaggio dalla parte storico-artistica, fin qui analizzata, alla parte letteraria e si addentrano dunque nella letteratura francese mantenendo sempre l'ottima integrazione tra il soggetto trattato e le due materie scelte (letteratura francese e storia dell'arte). La scelta delle poesie di Apollinaire, poeta e critico d'arte, lo mette in evidenza. La poesia, presente nel *corpus* tematico di Letteratura francese e talvolta inserita come documento nella prova del saggio breve dell'esame finale di Lingua e Letteratura francese, presenta delle difficoltà intrinseche nella comprensione e necessita non soltanto di conoscenze pregresse da parte degli studenti ma anche, come in questo caso, di un'opportuna e accurata presentazione e spiegazione dei testi. È una tipologia testuale di grande impatto che, come viene definita nell'Enciclopedia Larousse, rappresenta l'«*Art d'évoquer et de suggérer les sensations, les impressions, les émotions les plus vives par l'union intense des sons, des rythmes, des harmonies, en particulier par les vers*<sup>276</sup> ». È di fondamentale importanza dunque che lo studente abbia conoscenze sul ritmo, sull'armonia e sulla struttura dei versi. Dal punto di vista linguistico la prima e la seconda poesia (Apollinaire «*Zone*» e uno dei *Calligrammes*) non presentano grosse difficoltà lessicali (tranne qualche termine meno noto perché inusitato come ad esempio: *Clairon*) e grammaticali, il linguaggio utilizzato è standard. Nel *Calligramme* è presente un accenno al periodo storico con il quale è possibile fare un collegamento (la Prima Guerra mondiale) in cui la Francia versava e al conseguente suo rapporto con la Germania.

##### 5. Apollinaire, «*Zone*», *Alcools* (1913)

A la fin tu es las de ce monde ancien

Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bêle ce matin

Tu en as assez de vivre dans l'antiquité grecque et romaine

Ici même les automobiles ont l'air d'être anciennes

La religion seule est restée toute neuve la religion

Est restée simple comme les hangars de Port-Aviation

---

<sup>276</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/po%C3%A9sie/61960> (visionato ultima volta il 5/12/2018).



Seul en Europe tu n'es pas antique ô Christianisme  
 L'Européen le plus moderne c'est vous Pape Pie X  
 Et toi que les fenêtres observent la honte te retient  
 D'entrer dans une église et de t'y confesser ce matin  
 Tu lis les prospectus les catalogues les affiches qui chantent tout haut  
 Voilà la poésie ce matin et pour la prose il y a les journaux  
 Il y a les livraisons à 25 centimes pleines d'aventure policières  
 Portraits des grands hommes et mille titres divers

J'ai vu ce matin une jolie rue dont j'ai oublié le nom  
 Neuve et propre du soleil elle était le clairon  
 Les directeurs les ouvriers et les belles sténo-dactylographes  
 Du lundi matin au samedi soir quatre fois par jour y passent  
 Le matin par trois fois la sirène y gémit  
 Une cloche rageuse y aboie vers midi  
 Les inscriptions des enseignes et des murailles  
 Les plaques les avis à la façon des perroquets criaillent  
 J'aime la grâce de cette rue industrielle  
 Située à Paris entre la rue Aumont-Thieville et l'avenue des Ternes (...)

S  
 A  
 LUT  
 M  
 O N  
 D E  
 DONT  
 JE SUIS  
 LA LAN  
 GUE É  
 LOQUEN  
 TE QUESA  
 BOUCHE  
 O PARIS  
 TIRE ET TIRERA  
 T O U JOURS  
 AUX A L  
 L E M A N D S

6. Apollinaire, *Calligrammes* (1918)

La terza poesia risulta essere più complessa dal punto di vista linguistico (termini come: *Toupie, onaniste, gueule,..*) e dal punto di vista dei riferimenti storici (*La tête de Bonnot* ad esempio) e necessita di una più approfondita analisi linguistica e testuale. Solo se opportunamente didattizzata riesce a offrire diversi spunti per allargare la discussione e risultare motivante. Nella poesia è presente una frase “*Delaunay à qui je*

*dédie ce poème*” che può servire da ponte con il documento iconografico successivo e riportare la discussione sul piano della Storia dell’arte. Questo tipo di collegamento risulta interessante e mette in evidenza l’integrazione tra le due materie e le scelte opportune del docente. Lo studio di questa tipologia testuale ben si accorda con gli obiettivi esplicitati, per lo studio della letteratura, nel DM 95/2013 allegato 2 per l’EsaBac.

### 7. **Cendrars, « Tour » (1910)**

(...) O Tour Eiffel

Feu d'artifice géant de l'Exposition Universelle !

Sur le Gange

A Bénarès

Parmi les toupies onanistes des temples hindous

Et les cris colorés des multitudes de l'Orient

Tu te penches, gracieux palmier !

C'est toi qui à l'époque légendaire du peuple hébreu

Confondis la langue des hommes

O Babel !

Et quelque mille ans plus tard, c'est toi qui retombais en langues de feu

Sur les Apôtres rassemblés dans ton église

En pleine mer tu es un mât

Et au Pôle Nord

Tu resplendis avec toute la magnificence de l'aurore boréale de ta télégraphie sans fil

Les lianes s'enchevêtrent aux eucalyptus

Et tu flottes, vieux tronc, sur le Mississipi

Quand

Ta gueule s'ouvre

Et un caïman saisit la cuisse d'un nègre

En Europe tu es comme un gibet

(je voudrais être la tour, pendre à la Tour Eiffel !)

Et quand le soleil se couche derrière toi

La tête de Bonnot roule sous la guillotine

Au cœur de l'Afrique c'est toi qui cours

Girafe

Autruche

Boa

Equateur

Moussons

En Australie tu as toujours été tabou

Tu es la gaffe que la capitaine Cook employait pour diriger son bateau d'aventuriers

O sonde déleste !

Pour le simultané, Delaunay à qui je dédie ce poème,

Tu es le pinceau qu'il trempe dans la lumière  
Gong tam-tam sanzibar, bête de la jungle rayon-X, express bistouri symphonie  
Tu es tout  
Tour  
Dieu antique  
Bête moderne  
Spectre solaire  
Sujet de mon poème  
Tour  
du monde  
Tour en mouvement  
(août 1913)

I due documenti iconografici, provvisti dell'opportuna didascalia, mostrano bene l'integrazione culturale della *Tour Eiffel* nell'immaginario artistico dell'epoca. Si ritorna dunque all'analisi di una tipologia di documento presente normalmente nei *corpus* documentari e che servono da supporto allo studio della Letteratura francese e della Storia nel dispositivo EsaBac per la preparazione alla quarta prova d'esame. L'analisi di un dipinto è prevista nella metodologia EsaBac fin dal terzo anno di Liceo, gli studenti apprendono a riconoscere e ad utilizzare un approccio descrittivo e uno interpretativo dell'opera tenendo conto in primis del quadro generale, delle persone o degli oggetti rappresentati, degli elementi secondari presenti nel dipinto per infine interpretare il senso che l'artista ha voluto dare alla sua opera e inserirlo nel contesto storico. Questo lavoro è preceduto dall'apprendimento dell'apposito lessico utilizzato in Storia dell'arte (microlingua – autenticità linguistica).



8.  
Robert Delaunay, *La tour rouge* (1911)

Lo studente non soltanto impara ad interpretare il carattere polisemico dell'immagine, ma allo stesso tempo è inserito in una situazione autentica di uso della lingua. L'obiettivo è quello di utilizzare l'immagine come spunto cercando di cogliere il messaggio intrinseco della stessa, gli studenti identificheranno il messaggio che l'immagine rimanda e proietteranno su di essa quello che hanno saputo afferrare e ne faranno una lettura personale e allo stesso tempo collettiva, in quanto l'analisi di un'immagine permette il confronto e lo scambio all'interno della classe. I due documenti iconografici qui riportati ben si contestualizzano con la tematica centrale e permettono di sviluppare e di sviscerare, sotto il profilo della Storia dell'arte, l'argomento trattato.



9.  
Marc Chagall, *Paris vu par la fenêtre* (1913)

Il documento di genere artistico (canzone) scelto è intrinsecamente legato al video annesso. La scelta di inserire una canzone nel *corpus* ha dei vantaggi che sono intrinsecamente legati alle pratiche glottodidattiche di insegnamento della lingua tra i quali, ad esempio, la facilitazione nella memorizzazione del lessico, il riconoscimento e la produzione dei ritmi linguistici, la promozione dell'interazione in classe e la possibilità di rendere lo studente ascoltatore 'attivo'<sup>277</sup>. Tutti i vantaggi glottodidattici si legano al concetto di autenticità linguistica, in questo particolare caso il registro linguistico è popolare e colloquiale (Y a d'la joie, j'suis, Plie boutique, Bien l'bonjour, etc...), di autenticità culturale, il linguaggio verbale e musicale rappresenta un unicum culturale e permette di addentrarsi negli usi e nei gusti di un paese in un determinato periodo storico. La lettura e l'ascolto della canzone attraverso il video permettono inoltre di consentire all'apprendente di diventare parte attiva nel processo di apprendimento. Il video, che segue il testo della canzone, (della durata di 2:32'') è composto da una sequenza di immagini che via via riprendono le parole salienti della canzone accompagnano l'ascolto della canzone; l'ascolto permette di concentrarsi sulla varietà diatopica della lingua cantata, stimola e incentiva la dimensione fonetica. Pur essendo un documento autentico e un'attività autentica rappresenta, in questo caso, anche un intermezzo ludico all'interno del *corpus* di documenti utile a tener alto il livello di attenzione e di motivazione.

#### 10. « Y'A D'LA JOIE », Paroles et Musique: Charles Trenet (1937)

(...) Y a d'la joie  
La tour Eiffel part en balade  
Comme une folle elle saute la Seine à pieds joints  
Puis elle dit:  
" Tant pis pour moi si j'suis malade  
J'm'ennuyais toute seule dans mon coin"  
Y a d'la joie  
Le percepteur met sa jaquette  
Plie boutique et dit d'un air très doux, très doux  
" Bien l'bonjour, pour aujourd'hui finie la quête  
Gardez tout  
Messieurs gardez tout"

---

<sup>277</sup> Pasqui, R., *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, Laboratorio ITALS, Supplemento alla rivista EL.LE, Direttore Responsabile: Paolo E. Balboni, Edizioni Ca' Foscari, 2003.

Mais soudain voilà je m'éveille dans mon lit  
Donc j'avais rêvé, oui, car le ciel est gris  
Il faut se lever, se laver, se vêtir  
Et ne plus chanter si l'on n'a plus rien à dir'  
Mais je crois pourtant que ce rêve a du bon  
Car il m'a permis de faire une chanson  
Chanson de printemps, chansonnette d'amour  
Chanson de vingt ans chanson de toujours.

Y a d'la joie  
Bonjour bonjour les hirondelles  
Y a d'la joie  
Dans le ciel par-dessus le toit  
Y a d'la joie  
Et du soleil dans les ruelles  
Y a d'la joie  
Partout y a d'la joie  
Tout le jour, mon cœur bat, chavire et chancelle  
C'est l'amour qui vient avec je ne sais quoi  
C'est l'amour bonjour, bonjour les demoiselles  
Y a d'la joie  
Partout y a d'la joie !

11. <https://www.youtube.com/watch?v=PUDtHEUjCM>

**Pour aller plus loin :**

12. <http://www.panoramadelart.com/la-tour-eiffel>

13. <http://www.tour-eiffel.fr/fr/tout-savoir-sur-la-tour-eiffel/dossiers-thematiques/99.html>

A completamento del *corpus* sono proposti due siti per approfondire la tematica trattata: il primo sito si occupa di Storia dell'arte in genere e la pagina segnalata narra la storia della costruzione della Tour Eiffel con le relative foto dell'epoca. All'interno del sito si trovano dei link per un ulteriore approfondimento su tematiche storiche, architettoniche, tecniche, biografiche legate sempre alla tematica centrale. Il secondo link invece è il sito ufficiale della Tour Eiffel attraverso il quale è possibile prenotare e acquistare il biglietto per la visita della Torre, prenotare i ristoranti e ottenere tutte le informazioni possibili sulla visita (tariffe, orari, mappa per raggiungere il sito, mezzi di trasporto per raggiungere la Torre, informazioni meteo, etc..). La possibilità di interagire in modo autentico con un sito realmente utilizzato per la prenotazione di un

biglietto consente di far immedesimare lo studente in una dimensione autentica e creare allo stesso tempo una dimensione personale. Consente dunque allo studente di compiere un compito extrascolastico e questa attività di esplorazione di un mondo reale aumenta il grado di motivazione. La navigazione internet rende dunque l'apprendente totalmente autonomo, dato che si trova di fronte ad un documento ipertestuale che gli consente vari tipi di interazione attraverso i social come facebook, twitter, instagram e linkedin o di ulteriori collegamenti come youtube o il sito del comune di Parigi. Il livello linguistico non presenta nessuna difficoltà per un apprendente di livello B1/B2, il sito consente inoltre di poter navigare utilizzando più lingue; la tentazione di utilizzare la lingua materna potrebbe privare lo studente di ulteriori conoscenze extralinguistiche e extrascolastiche che invece sono presenti nel sito in lingua francese, come: FAQ, offerte di lavoro nella Tour Eiffel, il contatto con l'ufficio stampa, con la mediateca, etc. Il sito oltretutto è una miniera di informazioni che consente all'apprendente di approfondire ogni aspetto, storico, culturale, artistico, affrontato nel *corpus* tematico.

## THEME 2 : Images surréalistes de la femme



1.

Il primo documento che apre la seconda tematica sempre inerente alla stessa problematica vista precedentemente (*La recherche des nouvelles formes de l'expression littéraire et les rapports avec les autres manifestations artistiques*) è un documento iconografico rappresentante la copertina del libro di André Breton,

manifesto del movimento surrealista, illustrato da René Magritte e che segna l'inizio dell'era surrealista. Sicuramente si tratta di un disegno dal forte impatto emotivo, che entra nel vivo della tematica scelta e che può suscitare curiosità e attrattiva. Il documento necessita di spiegazioni prima della sua analisi dato che non risulta ben contestualizzato (non vi sono didascalie); non è subito chiaro che si tratta di una copertina e la firma dell'artista, autore del disegno, non risulta leggibile. È un documento interessante in apertura del *corpus*, dato che sicuramente può dare spazio a ampie riflessioni e all'interazione in classe. Il testo, di genere artistico, inserito a seguito della prima immagine, permette di addentrarsi, attraverso le parole di André Breton, nell'autorappresentazione della donna, incarnazione del surrealismo.

2. Le 4 octobre dernier, à la fin d'un de ces après-midi tout à fait désœuvrés et très mornes, comme j'ai le secret d'en passer, je me trouvais rue Lafayette : après m'être arrêté quelques minutes devant la vitrine de la librairie de L'Humanité et avoir fait l'acquisition du dernier ouvrage de Trotsky, sans but je poursuivais ma route dans la direction de l'Opéra. Les bureaux, les ateliers commençaient à se vider, du haut en bas des maisons des portes se fermaient, des gens sur le trottoir se serraient la main, il commençait tout de même à y avoir plus de monde. J'observais sans le vouloir des visages, des accoutrements, des allures. Allons, ce n'étaient pas encore ceux-là qu'on trouverait prêts à faire la Révolution. Je venais de traverser ce carrefour dont j'oublie ou ignore le nom, là, devant une église. Tout à coup, alors qu'elle est peut-être encore à dix pas de moi, venant en sens inverse, je vois une jeune femme, très pauvrement vêtue, qui, elle aussi, me voit ou m'a vu. Elle va la tête haute, contrairement à tous les autres passants. Si frêle qu'elle se pose à peine en marchant. Un sourire imperceptible erre peut-être sur son visage. Curieusement fardée, comme quelqu'un qui, ayant commencé par les yeux, n'a pas eu le temps de finir, mais le bord des yeux si noir pour une blonde. Le bord, nullement la paupière (un tel éclat s'obtient et s'obtient seulement si l'on ne passe avec soin le crayon que sous la paupière. Il est intéressant de noter, à ce propos, que Blanche Derval, dans le rôle de Solange, même vue de très près, ne paraissait en rien maquillée. Est-ce à dire que ce qui est très faiblement permis dans la rue mais est recommandé au théâtre ne vaut à mes yeux qu'autant qu'il est passé outre à ce qui est défendu dans un cas, ordonné dans l'autre ? Peut-être). Je n'avais jamais vu de tels yeux. Sans hésitation j'adresse la parole à l'inconnue, tout en m'attendant, j'en conviens du reste, au pire. Elle sourit, mais très mystérieusement, et, dirai-je, comme en connaissance de cause, bien qu'alors je n'en puisse rien croire. Elle se rend, prétend-elle, chez un coiffeur du boulevard Magenta (je dis : prétend-elle, parce que sur l'instant j'en doute et qu'elle devait reconnaître par la suite qu'elle allait sans but aucun). Elle m'entretient bien avec une certaine insistance de difficultés d'argent qu'elle éprouve, mais ceci, semble-t-il, plutôt en manière d'excuse et pour expliquer l'assez grand dénuement de sa mise. Nous nous arrêtons à la terrasse d'un café



proche de la gare du Nord. Je la regarde mieux. Que peut-il bien passer de si extraordinaire dans ces yeux ? Que s'y mire-t-il à la fois obscurément de détresse et lumineusement d'orgueil ? C'est aussi l'énigme que pose le début de confession que, sans m'en demander davantage, avec une confiance qui pourrait (ou bien qui ne pourrait?) être mal placée elle me fait. (...) "Elle me dit son nom, celui qu'elle s'est choisi : " Nadia, parce qu'en russe c'est le commencement du mot espérance, et parce que ce n'en est que le commencement. "

**André Breton, *Nadja* (1928)**

Il testo è ben contestualizzato e dato il linguaggio standard utilizzato non presenta difficoltà né morfo-sintattiche né lessicali per apprendenti di livello B1-B2. Il testo offre, oltre l'indubbia valenza artistica, la possibilità di accompagnare il personaggio lungo le strade di Parigi e di andare alla scoperta di luoghi reali e autentici (“[...]rue Lafayette[...]”, “[...]dans la direction de l'Opéra[...]”, “[...]boulevard Magenta[...]”, “[...]la terrasse d'un café proche de la gare du Nord[...]”), di approfondire argomenti come il teatro e le rappresentazioni del periodo storico trattato o personaggi (*Blanche Derval*).



3.

**Max Ernst, "Le jardin de la France", 1962**

Il terzo documento inserito nel *corpus* è un dipinto di uno dei maggiori rappresentanti del surrealismo, il dipinto è ben contestualizzato e si tratta di un'opera che rappresenta perfettamente il surrealismo e che incarna tutti i concetti della donna di questo movimento artistico. L'analisi e l'interpretazione di questo dipinto

necessitano sicuramente di un'approfondita conoscenza del periodo storico in cui l'opera è inserita e del movimento artistico. Le preconoscenze possono aiutare gli studenti a considerare le opere presentate come motivanti senza che si inserisca nessun elemento di ansietà nel compimento delle attività.

#### 4. **Union libre**

Ma femme à la chevelure de feu de bois  
Aux pensées d'éclairs de chaleur  
A la taille de sablier  
Ma femme à la taille de loutre entre les dents du tigre  
Ma femme à la bouche de cocarde et de bouquet d'étoiles de dernière grandeur  
Aux dents d'empreintes de souris blanche sur la terre blanche  
A la langue d'ambre et de verre frottés  
Ma femme à la langue d'hostie poignardée  
A la langue de poupée qui ouvre et ferme les yeux  
A la langue de pierre incroyable  
Ma femme aux cils de bâtons d'écriture d'enfant  
Aux sourcils de bord de nid d'hirondelle  
Ma femme aux tempes d'ardoise de toit de serre  
Et de buée aux vitres  
Ma femme aux épaules de champagne  
Et de fontaine à têtes de dauphins sous la glace  
Ma femme aux poignets d'allumettes  
Ma femme aux doigts de hasard et d'as de cœur  
Aux doigts de foin coupé  
Ma femme aux aisselles de martre et de fênes  
De nuit de la Saint-Jean  
De troène et de nid de scalares  
Aux bras d'écume de mer et d'écluse  
Et de mélange du blé et du moulin  
Ma femme aux jambes de fusée  
Aux mouvements d'horlogerie et de désespoir  
Ma femme aux mollets de moelle de sureau  
Ma femme aux pieds d'initiales  
Aux pieds de trousseaux de clés aux pieds de calfats qui boivent  
Ma femme au cou d'orge imperlé  
Ma femme à la gorge de Val d'or  
De rendez-vous dans le lit même du torrent  
Aux seins de nuit  
Ma femme aux seins de taupinière marine  
Ma femme aux seins de creuset du rubis  
Aux seins de spectre de la rose sous la rosée  
Ma femme au ventre de dépliement d'éventail des jours  
Au ventre de griffe géante  
Ma femme au dos d'oiseau qui fuit vertical  
Au dos de vif-argent  
Au dos de lumière

A la nuque de pierre roulée et de craie mouillée  
 Et de chute d'un verre dans lequel on vient de boire  
 Ma femme aux hanches de nacelle  
 Aux hanches de lustre et de pennes de flèche  
 Et de tiges de plumes de paon blanc  
 De balance insensible  
 Ma femme aux fesses de grès et d'amiante  
 Ma femme aux fesses de dos de cygne  
 Ma femme aux fesses de printemps  
 Au sexe de glaïeul  
 Ma femme au sexe de placer et d'ornithorynque  
 Ma femme au sexe d'algue et de bonbons anciens  
 Ma femme au sexe de miroir  
 Ma femme aux yeux pleins de larmes  
 Aux yeux de panoplie violette et d'aiguille aimantée  
 Ma femme aux yeux de savane  
 Ma femme aux yeux d'eau pour boire en prison  
 Ma femme aux yeux de bois toujours sous la hache  
 Aux yeux de niveau d'eau de niveau d'air de terre et de feu.  
**André Breton, *Clair de terre*, 1931**

Il quarto elemento presente nel *corpus* è una poesia di André Breton. Come è stata definita prima, la poesia ha un impatto notevole nell'apprendimento ed è un genere che può essere presente nella prova scritta finale. È inoltre un genere testuale che necessita di un accurato supporto pedagogico da parte del docente. L'alternanza di documenti iconografici e testuali indica un'attenzione al passaggio da una disciplina (Storia dell'arte) all'altra (Letteratura francese) mettendo bene in evidenza la volontà di fonderle. La poesia in oggetto presenta un lessico molto ricco e complesso che un apprendente di livello B2, pur avendo un lessico ampio, può non conoscere (“*martre, fênes, troène, sureau, calfat, taupinière, nacelle, penne, ...*”), una difficoltà che anche un locutore nativo potrebbe avere. La lunga descrizione che viene fatta della donna presenta diversi riferimenti al sesso e alla nudità della donna con espliciti riferimenti. È un testo che offre numerosi spunti di riflessione sulla visione della donna nel surrealismo e lo stesso titolo della poesia *Union libre* può essere usato come incipit per fare dei collegamenti con la figura della donna in epoca moderna e con la diversità e le tipologie di relazioni che sono presenti nella nostra società, confrontando le realtà dei due paesi (PACS – Unione civile, convivenza, matrimonio, etc). Quindi è possibile creare un ampio spazio di interazione tra gli apprendenti in classe con momenti di dibattito e di riflessione sulle analogie e le diversità culturali tra i due paesi.



5. *Le violon d'Ingres*, Man Ray (1924) - Kiki de Montparnasse

Il documento che segue la poesia è una fotografia, tipologia iconografica di genere artistico. Malgrado la presenza della didascalia, la foto può risultare complessa da analizzare, è evidentemente chiaro che si tratta di un nudo di donna e il riferimento a “*violon*”, termine presente nel ‘titolo’ della foto, mette in risalto l’analogia tra lo strumento (il violino) e la schiena nuda della donna sulla quale sono appunto evidenti le due ‘effe’ presenti nello strumento. Il documento scelto assume la forma di un ipertesto: il soggetto della foto è intrinsecamente legato al titolo della stessa, il nudo rappresentato con il turbante richiama un noto dipinto di Ingres, il cui nome è appunto inserito nel ‘titolo’; unito alla didascalia è riportato un link di rimando a “*Kiki de Montparnasse*”, Alice Prin, la modella protagonista della foto, cantante e personaggio anticonformista che posò negli anni ’20 per numerosi pittori; il ‘titolo’ della foto richiama l’espressione idiomatica “*le violon d’Ingres*”, in riferimento alla seconda passione del pittore Ingres, il quale consacrava il tempo libero allo studio del violino, espressione che dall’inizio del XX° secolo si usa per indicare la caratteristica di una persona che pratica un’attività non professionale con passione. Questo documento, per tutte le caratteristiche sopra elencate, sicuramente risulta essere motivante e attrattivo, anche per il genere trasgressivo dell’argomento trattato; permette di richiamare all’attenzione contenuti storici, artistici e linguistici; permette, inoltre, di immergersi negli usi e nella cultura di un periodo storico e artistico della Parigi degli anni ’20 molto effervescente e caratteristico; stimola l’attenzione e la curiosità degli studenti

che possono essere incentivati a ricercare in modo attivo altre informazioni in classe o individualmente, crea in classe dei momenti di interazione e discussione.



6. *La Sirène*, Magritte (1953)

Il quarto documento iconografico è anch'esso un dipinto di un pittore surrealista. Il documento è ben contestualizzato e offre un ulteriore spunto di riflessione sulle tecniche pittoriche surrealiste e sull'onirismo e l'ambiguità del pensiero surrealista. Il documento è coerente con l'insieme del *corpus* e l'uso di immagini consente di tenere alta l'attenzione e di creare la base per ulteriori approfondimenti (in questo caso anche la figura del pittore Magritte, uno dei massimi rappresentanti del movimento artistico e la rappresentazione del femminile nella pittura).

### 7. **J'ai tant rêvé de toi**

J'ai tant rêvé de toi  
que tu perds ta réalité.  
Est-il encore temps d'atteindre ce corps vivant et de baiser  
sur cette bouche la naissance de la voix qui m'est chère?

J'ai tant rêvé de toi  
que mes bras habitués en étreignant ton ombre  
à se croiser sur ma poitrine  
ne se plieraient pas au contour de ton corps, peut-être.  
Et que, devant l'apparence réelle de ce qui me hante et  
me gouverne depuis des jours et des années,  
je deviendrais une ombre sans doute.  
O balances sentimentales.

J'ai tant rêvé de toi  
qu'il n'est plus temps sans doute que je m'éveille.  
Je dors debout, le corps exposé à toutes les apparences de la vie  
et de l'amour et toi, la seule qui compte aujourd'hui pour moi,

je pourrais moins toucher ton front et tes lèvres  
que les premières lèvres et le premier front venu.

J'ai tant rêvé de toi,  
tant marché, parlé, couché avec ton fantôme  
qu'il ne me reste plus peut-être, et pourtant,  
qu'à être fantôme parmi les fantômes et  
plus ombre cent fois que l'ombre qui se promène et  
se promènera allégrement sur le cadran solaire de ta vie.

Robert Desnos (1900 - 1945), *À la mystérieuse* (1926)

Dopo due documenti iconografici viene introdotto un altro documento testuale, di genere artistico. Il documento è ben contestualizzato e riprende una poesia di Robert Desnos, uno dei membri più attivi del movimento surrealista. Il testo non presenta difficoltà lessicali o morfo-sintattiche per un apprendente di livello B1-B2, il linguaggio è standard e l'argomento ben si collega con il tema dell'onirismo presentato prima con il documento iconografico.



8. Photomontage réalisé par les surréalistes en 1929  
/ Explications sur : [http://www.dailymotion.com/video/xalclx\\_je-ne-vois-pas-la-femme-cachee-dan\\_creation#.URkml\\_Lc83E](http://www.dailymotion.com/video/xalclx_je-ne-vois-pas-la-femme-cachee-dan_creation#.URkml_Lc83E)

Il documento iconografico, sopra riportato, assume anch'esso, in questo caso, la forma di un ipertesto, dato che è direttamente collegato al link del video (della durata di 2':02'') nel quale Clément Chéroux, curatore della mostra "*La subversion des images*", spiega e commenta il fotomontaggio realizzato dai surrealisti nel 1929.

L'immagine, molto suggestiva e di non facile interpretazione, può essere vista come conclusione del discorso sul movimento surrealista, dato che sono presenti le foto del nutrito gruppo dei surrealisti che gravitano attorno alla rappresentazione di una figura di donna. Il video che accompagna il documento iconografico consente, non soltanto di capire e ben interpretare l'immagine, ma anche di conoscere degli aspetti e dei dettagli sulla creazione del fotomontaggio che una semplice analisi decontestualizzata della foto non avrebbe permesso. Il curatore usa una varietà linguistica standard, la sua elocuzione è lenta, curata e posata. Alcuni termini utilizzati sono tecnici e appartenenti alla terminologia surrealista, che è stata in parte letta nei documenti precedenti. Il lessico utilizzato non presenta grandi difficoltà per gli apprendenti, tranne un termine "Photomaton", un'espressione "faire corps" e un modo di pronunciare l'anno, sempre basato sul sistema vigesimale, ma in un registro più alto e meno familiare "dix-neuf cent vingt-huit". Durante la visualizzazione del video le varie fotografie che compongono il fotomontaggio sono messe in evidenza l'una dopo l'altra e i nomi degli autori rappresentati sono pronunciati e sovrainpressi contemporaneamente, ciò permette allo studente di comprenderli e memorizzarli più facilmente.

**9. Jeux surréalistes en ligne :** <http://www.infosurr.net/jeux/jouer.htm>

Il sito inserito a chiusura del *corpus* rimanda al gioco surrealista che è parte integrante del movimento e del pensiero surrealista. Il sito si presenta come un ipertesto e lo studente, singolarmente o in gruppo, può esplorare e partecipare attivamente ai vari giochi surrealisti quali: l'inserimento di parole "alla cieca" che consente di giocare in modalità multiplayer (*le jeu des cadavres exquis*); la ricerca di una frase ipotetica (*Le jeu du si*) da inserire con l'aiuto di una raccolta di esempi, la possibilità di firmare la propria partecipazione e di poter accedere così alla raccolta di frasi ipotetiche presenti nel database del sito, di inserire la propria mail per ricevere il risultato del gioco quando un secondo giocatore avrà inserito la propria frase, di oscurare la frase composta affinché il giocatore aggiunga la propria senza vedere la prima; l'inserimento di una domanda iniziante con "qu'est-ce que...?" (*le jeu des questions/réponses*) sull'adattamento di *Dialogues* di Raymond Queneau del 1928 e la struttura del gioco analizzato prima. Il livello linguistico non presenta nessuna difficoltà per un apprendente di livello B1/B2 e risulta essere molto stimolante

rendendo lo studente attivo; la possibilità di partecipare al gioco surrealista consente allo studente di immedesimarsi in uno scrittore del movimento surrealista e di diventare egli stesso uno scrittore seguendo l'impronta surrealista, un ben definito compito autentico.



**Corso di Storia EsaBac – Classe V<sup>a</sup> – Liceo Linguistico – Corpus thématique:  
La guerre froide – TIC utilizzate: computer e proiettore.**

Thème 2 : La guerre au XX<sup>ème</sup> siècle : De la Guerre froide aux nouvelles conflictualités de 1947 à nos jours.

I documenti che verranno riportati e analizzati sono i documenti (iconografici e video) presenti in una lunga presentazione in power point (62 slide in totale) utilizzata in classe come base per affrontare la macro tematica che normalmente viene studiata durante l'ultimo anno di Liceo nelle classi EsaBac (vedi capitolo 1 per le tematiche presenti nel programma di Storia EsaBac, p. 48). Il docente di Storia può liberamente scegliere l'impostazione metodologica e i documenti per lo studio degli eventi storici. Le diapositive, oggetto dell'analisi, sono state strutturate/organizzate dal docente con l'inserimento di numerosi documenti iconografici (foto, locandine e caricature), di cui si è scelto di prendere alcuni esempi rappresentativi della tematica principale (L'inizio della Guerra Fredda e l'embargo di Berlino), e link rimandanti a video storici. Le slide non contengono documenti testuali, il docente ha scelto di inserire brevi frasi di commento sulle fasi cronologiche degli eventi che si sono susseguiti dalla fine della Seconda guerra mondiale fino agli ultimi eventi caratterizzanti la storia contemporanea (in particolare gli attentati terroristici degli ultimi anni e i conflitti tuttora in corso in varie parti del mondo). Nelle diapositive sono introdotte anche numerose cartine geografiche utilizzate come supporto e per visualizzare le varie fasi storiche trattate (cartine sulla divisione dell'Europa durante la Guerra fredda, su Berlino, su Cuba, sul Vietnam, etc..), le cartine sono utili per mettere in evidenza, in relazione e per collocare le varie informazioni che si avvicendano in ordine cronologico. Per ogni documento iconografico o cartina, presenti lungo tutta la presentazione, si susseguono succinte informazioni che mettono in risalto i documenti contestualizzandoli, come ad esempio nel documento 1. riportato di seguito, in cui è presente il titolo e l'anno di riferimento "*Les illusions de la conférence de Yalta février 1945*", alcune informazioni sulla conferenza di Yalta "*Les thèmes abordés à Yalta : Le sort de l'Allemagne libérée ; L'avenir des autres pays européens libérés*" o domande da usare come punto di

partenza per ulteriori approfondimenti (*Identifiez ces trois personnages de gauche à droite; Quel Etat n'est pas représenté lors de cette conférence ? ; Qu'entend-on par Guerre froide ? ; Comment le monde est-il pris en otage par la guerre froide ? ; etc..*)



1.

Gli studenti sono portati ad analizzare, anche in modo critico, i vari documenti che si susseguono e lo fanno rispondendo alle domande che di volta in volta sono presenti in accompagnamento ai documenti. Le domande servono da punto di partenza per la ricerca di ulteriori informazioni e per contestualizzarle allo stesso tempo, per un'analisi comparatistica, per identificare i concetti più salienti o i temi principali. Gli studenti devono, inoltre, analizzare e riflettere sull'interesse di ciascun documento presentato ed eventualmente superare gli eventuali limiti presenti nell'insieme dei documenti rispetto alla tematica principale. Questo lavoro è fatto in principio solo oralmente e in seguito, sulla base delle informazioni desunte dai documenti e delle conoscenze personali acquisite in classe o nello studio individuale, si compone una risposta organizzata scritta. Gli studenti così facendo apprenderanno a riflettere su ogni singolo documento identificando il contesto nel quale è stato creato, la sua importanza rispetto al tema principale, le connessioni e i legami che esistono tra i vari documenti, come si oppongono l'uno all'altro o al contrario si completano, questo tipo di approccio consentirà, dunque, allo studente un ampio margine di autonomia nell'apprendimento

e lo spronerà a trovare, a partire da un singolo documento, una rete di informazioni e di connessioni che lo renderanno parte attiva nella creazione delle sue conoscenze. Tra gli obiettivi formativi dell'Esabac, difatti, si specifica che lo studente deve saper *“leggere e interpretare documenti storici; mettere in relazione, gerarchizzare e contestualizzare le informazioni contenute in documenti orali o scritti di diversa natura (testi, carte, statistiche, caricature, opere d'arte, oggetti ecc.)”*<sup>278</sup>



2.

I documenti 1. e 2. sono stati inseriti nella stessa slide in apertura della tematica, e rappresentano due momenti tipici della storia, il dopo guerra e l'incontro di tre capi di Stato, nella prima foto, alla Conferenza di Yalta, considerata il preludio della Guerra Fredda, e la fine e la caduta dell'Unione Sovietica, nella seconda foto. Le foto, nell'insegnamento della Storia, testimoniano gli avvenimenti e fungono da base per poter parlare del contesto nelle quali sono state fatte. L'analisi della foto principia con la scomposizione della stessa in diverse parti: la presentazione in generale della foto (l'autore – se si tratta di una foto conosciuta-; la data e il contesto; il soggetto), l'interpretazione (cosa rappresenta; cosa vuole rappresentare; è ufficiale; è spontanea), l'importanza del documento (che informazioni fornisce sul periodo storico, sull'evento, sui personaggi). Le foto, così come i disegni e le caricature che sono considerate fonti storiografiche, hanno anche la funzione di motivare l'apprendente ad acquisire informazioni fondamentali sulla diversità culturale degli Stati protagonisti dei momenti storici studiati, *“quand on enseigne l'histoire, cette approche*

---

<sup>278</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013, DM 95 del 2013, allegato 3, p. 2.

(l'enseignement de l'histoire par le biais de l'image) est particulièrement bien adaptée à l'époque du multimédia et à l'enseignement centré sur l'étudiant<sup>279</sup>.



3. *“Is This Tomorrow: America Under Communism” A propaganda comic book published in 1947*

Un altro documento iconografico, inserito nella slide che presenta l'inizio della Guerra fredda, è la copertina di un fumetto. Questo tipo di immagine presente sulle copertine dei libri o, come in questo caso, sulle copertine dei fumetti o dei graphic novel, ha spesso una funzione di seduzione e di richiamo, così come le locandine pubblicitarie, il cui obiettivo è, nei primi casi, quello di attirare potenziali lettori e, nel secondo caso, acquirenti. Il ruolo del testo è quello di guidare la lettura dell'immagine e in alcuni casi appare come il referente dell'immagine stessa, assumendo un ruolo, in alcuni casi, provocatorio. Il documento scelto, con una forte valenza attrattiva, presenta un momento storico molto particolare per gli Stati Uniti, l'inizio della cosiddetta “caccia alle streghe”, e consente allo studente di proiettarsi nella cultura del paese in quel determinato periodo e percepire le sensazioni e le paure di una popolazione e anche il sottomessaggio propagandistico. In questo caso è stato scelto

---

<sup>279</sup> Brown, G. S., *Enseigner l'histoire à l'âge du multimédia*, Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique, Open Edition Journals, 96-97 | 121-134, 2005., p. 123.

di analizzare il punto di vista della cultura statunitense, nell'Esabac è sicuramente maggiormente presente la dimensione interculturale tra l'Italia e la Francia, ma tra le competenze che lo studente deve acquisire è specificata anche l'attenzione e il riconoscimento di culture diverse, e, inoltre, anche la capacità di “*cogliere i punti di vista e i riferimenti ideologici impliciti nel processo di elaborazione della storia*”<sup>280</sup>.

***Churchill present la suite de l'Histoire dès mai 1945 il parle de « rideau de fer » qui menace l'Europe.***



4.

#### **Affiche du Daily news parue l'année suivante en 1946**

Un'altra tipologia di documenti iconografici spesso inserita nel *corpus* documentario è la caricatura. Si tratta di un tipo di documento particolare non sempre semplice da analizzare. Per essere esaminato correttamente necessita di essere ben contestualizzato, in quanto devono essere presi in considerazione diversi fattori: innanzitutto il fatto che la caricatura è un documento parziale fortemente legato ad un evento e ad un contesto specifico o ad un personaggio connesso a sua volta ad un fatto storico; è una rappresentazione grottesca o volutamente deformata di un evento o di un personaggio, non sempre riconoscibile, con lo scopo di provocare una reazione molto forte nel lettore. La caricatura scelta in questo specifico caso, unita alla

<sup>280</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013, DM 95 del 2013, allegato 3, p. 2.

fotografia che ritrae i due personaggi protagonisti del momento storico che ha ispirato la caricatura, alla didascalia, alla frase di presentazione che accenna alla “Cortina di ferro”, oltre che al chiaro messaggio riportato all’interno dello stesso disegno “*No admittance. By order Joe*”, risulta essere ben contestualizzata. Lo studente avrà dunque il compito di analizzare e riflettere sul messaggio che l’autore della caricatura ha voluto dare, sulle implicazioni sociali di tale rappresentazione e anche sul modo di vedere e di pensare, in quel preciso momento storico, di una popolazione rappresentata dai lettori del *Daily News*. Non soltanto è possibile, a partire dall’analisi di un singolo documento, come in questo caso ricco di messaggi e di sotto messaggi, operare un confronto culturale, ma attivare anche un dibattito e fare ipotesi sulle conseguenze che l’inizio della situazione politica, sociale e culturale presa in esame ha avuto negli Stati Europei.

***Le sort de l’Allemagne et de Berlin.***

***Berlin vitrine de la division de l’Europe pendant la guerre froide***

La 1ère crise de Berlin : le blocus de juin 1948 à mai 1949

5. <https://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu01624/le-debut-du-blocus-de-berlin.html>
6. <https://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu01625/les-derniers-jours-du-blocus-de-berlin.html>

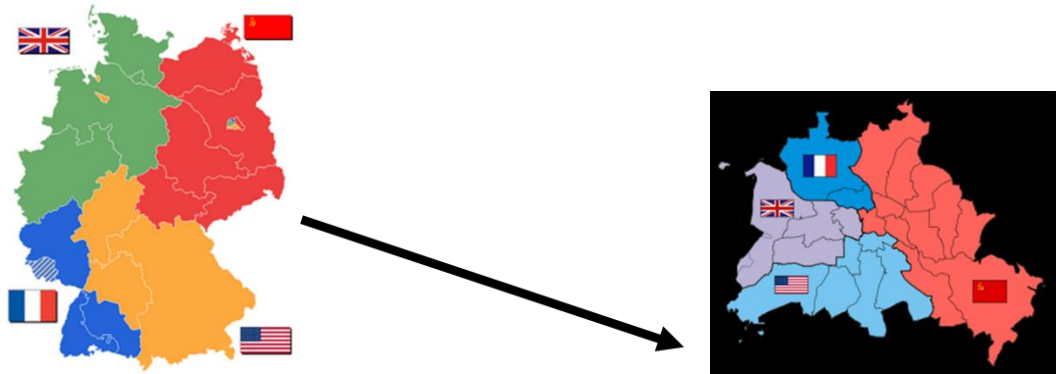
Nella slide analizzata sono presenti due video, due cartine geografiche, una foto, a seguire un riassunto del contesto storico preparato dal docente e in chiusura un rimando al manuale EsaBac, utilizzato sia in classe che per lo studio individuale dagli studenti, con un questionario da completare. I due documenti video, di genere informativo-descrittivo e politico, sono entrambi presi dal sito francese INA (*Institut National de l’Audiovisuel*), l’archivio, nato nel 1974, di tutte le trasmissioni radiofoniche e audiovisive della Francia, e in particolare da *Jalons – Fresques Interactives* nel quale sono presenti centinaia di video su cent’anni di storia selezionati per scopi educativi e pedagogici, utilizzato nelle classi francesi per lo studio della Storia. Il primo video della durata di 1’:05” è tratto da un reportage del 15 luglio 1948 sull’inizio dell’embargo di Berlino voluto dai Sovietici nel 1948. Il secondo video, invece, della durata di 1’: 31”, tratto anch’esso da un reportage del 12 maggio 1949, mostra la città di Berlino messa in ginocchio da un embargo durato quasi un anno con

un alternarsi di scene di povertà, di sofferenza da una parte e di una gioventù in cerca di divertimento nonostante tutto dall'altra. In chiusura si mostra una timida ripresa della vita normale e la fine dell'embargo.

La varietà linguistica presente in entrambi i video è standard e il registro linguistico risulta essere di tipo propagandistico in tempi di guerra. L'elocuzione del narratore è chiara e le parole sono ben scandite ad un ritmo normale. Sono presenti rumori di fondo: il rombo degli aerei, voci in sottofondo e la musica che accompagna le parole del narratore e che in alcuni momenti copre quasi la voce narrante. Il livello linguistico degli studenti di una V<sup>a</sup> del Liceo Linguistico è pari al B1/B2, livello sufficiente per comprendere senza troppe difficoltà il registro linguistico dei video anche se la tipologia potrebbe non risultare familiare. Il lessico utilizzato non presenta grandi difficoltà tranne che per alcune espressioni, presenti ad esempio nel primo video, che necessitano di spiegazioni aggiuntive, quali: "*match revanche*", "*armada aérienne*", "*cadence jamais atteinte*", "*lutte d'influence*". Il narratore, infatti, utilizza una terminologia militare che risulta essere quasi una microlingua, e anche se un apprendente di livello B2 è capace di capire una discussione tecnica e complessa, può comunque avere difficoltà a comprendere perfettamente una comunicazione orale se sono presenti troppe espressioni idiomatiche e se il rumore di fondo si dimostra troppo forte. Nel secondo video, al contrario, non è presente una terminologia militare e solo qualche espressione, alcune delle quali appartenenti ad un linguaggio più familiare, avrebbero bisogno di essere approfondite: "*aires de pauses*", "*étalages de luxe*", "*boîtes au décor de stuc*", "*des gosses de la rue*".

La visione di materiale video storico consente di coinvolgere la classe in modo attivo creando ampio spazio a dibattiti e discussioni, fornisce un confronto realistico con la cultura e la visione del periodo storico di una nazione, mette in evidenza il sistema paralinguistico e cinesico, che si evidenzia in entrambi i video (mezzi di trasporto utilizzati negli anni del dopo guerra, abbigliamento, etc.), aiuta lo studente a memorizzare più facilmente i fatti storici, dato che sono utilizzati contemporaneamente i due codici, verbale e visivo, amplia e arricchisce i contenuti. In particolare i due video presentati offrono, inoltre, l'occasione di approfondire ulteriormente le conoscenze dato che contengono entrambi un rimando ad una scheda nella quale è possibile conoscere nel dettaglio la fonte dalla quale è stato tratto il

reportage, il nome della voce fuori campo, il contesto storico ricco di informazioni e dettagli che non si trovano sui manuali scolastici, l'analisi del video in termini di inquadrature e di stile, e infine la trascrizione. Queste schede consentono allo studente di poter accrescere e intensificare, in modo autonomo, le proprie conoscenze.



***Le blocus de Berlin se termine en mai 1949 : Lequel des deux cède ? Les conséquences ?***

Il documento, sopra riportato e presente nella slide, permette di rendersi conto visivamente della divisione della Germania subito dopo la Conferenza di Yalta e della situazione, in particolare, a Berlino. Le due domande consentono di fare il punto su quanto detto e visto prima, e servono da incipit per strutturare una riflessione personale e critica sulla situazione dell'embargo a Berlino.



***Deux Etats distincts voient le jour : RFA et RDA, Berlin divisé aussi entre ces deux Etats***



L'ultimo documento della slide analizzata è una foto fatta a Berlino durante l'embargo. La foto, ben contestualizzata, ha lo scopo di mostrare lo stato d'animo di una popolazione che guarda perplessa, e anche con speranza, il trasporto aereo delle derrate alimentari da parte degli alleati che decisero di forzare l'embargo imposto dai sovietici. Questa foto inserita alla fine della slide risulta semplice da analizzare dopo la visualizzazione dei video e permette agli studenti di trarre le conclusioni e di inserirla, con l'ausilio della didascalia che l'accompagna, nel quadro cronologico della Guerra fredda.

### *La 2ème crise de Berlin en 1961: la construction du mur*



Le ultime due slides analizzate presentano due documenti iconografici, una sintesi dei fatti che precedettero la costruzione del muro di Berlino e un video dell'8 settembre 1961 che mostra la costruzione del muro.

I primi due documenti sono una foto fatta al momento della costruzione del muro e una cartina geografica che mette in evidenza la divisione della Germania in due repubbliche: la RFA<sup>281</sup> e la RDA<sup>282</sup>. Accompagnati dal testo inserito dal docente (*La ville de Berlin est partagée en deux entre la RFA et RDA mais la coupure n'est pas hermétique jusqu'en 1961: les habitants peuvent passer d'une partie à l'autre de la ville. De nombreux habitants du côté RDA, gagnent l'Ouest. L'Allemagne de l'Est connaît ainsi une véritable saignée démographique : départ vers l'Ouest de trois millions de personnes entre 1949 et 1961. Pour mettre fin à cette situation, ...*) mostrano la difficile situazione in cui versava la Germania e in particolar modo la città

<sup>281</sup> République Fédérale d'Allemagne

<sup>282</sup> République Démocratique allemande

di Berlino. I documenti sono ben contestualizzati e consentono allo studente di entrare in contatto con la realtà storica descritta. Il video presentato rafforza questa sensazione.

<https://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu00186/la-construction-du-mur-de-berlin.html>

Il documento video, di genere documentario, è anch'esso preso dal sito *Jalons – Fresques Interactives* di INA, ha una durata di 2':42'' ed è tratto da un reportage dell'8 settembre 1961 nel quale è narrata la costruzione del muro di Berlino avvenuta in una sola notte, il muro è ripreso dall'alto per mostrare come divida interamente la città; durante il reportage è intervistato un abitante francofono della Germania ovest e in chiusura viene mostrata la disperazione di una madre e di sua figlia separate dal muro e che devono salutarsi.

La varietà linguistica presente nel video è standard, l'elocuzione del narratore è chiara e le parole sono ben scandite ad un ritmo normale. Sono presenti rumori di fondo: il rumore dell'elicottero che sorvola il muro e la musica che accompagna le parole del narratore, ma nessuno dei due disturba la comprensione del messaggio. Il livello linguistico degli studenti è sufficiente per comprendere senza troppe difficoltà il registro linguistico del video e anche il parlato dell'uomo francofono che presenta un leggero accento germanico; il lessico utilizzato non presenta grandi difficoltà, l'unica espressione che necessita di spiegazione è *comme les guerriers grecs jadis échangeaient des injures*. Il messaggio del video è impregnato di stupore e tristezza per un tale evento e il racconto che accompagna le immagini che scorrono ha una forza emotiva molto evidente. Lo studente può dunque sentire questa gamma di emozioni e provare empatia per lo sbigottimento e il dolore degli abitanti di Berlino in quei frangenti penosi, la visione di questo video può innescare discussioni e dibattiti in classe rendendo lo studente partecipe in modo attivo e stimolando la visione critica nell'apprendimento dei fatti storici. Il video è anch'esso accompagnato da una scheda tecnica che permette allo studente di trovare delle informazioni complementari rendendo il suo apprendimento autonomo.

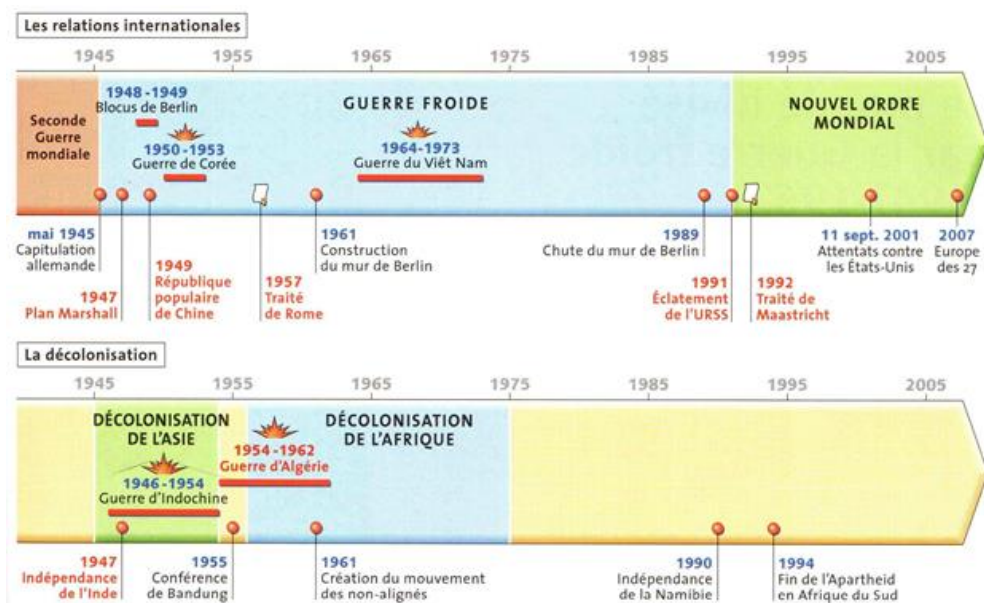
### 5.3 Analisi del materiale utilizzato in classe CLIL

#### **Materiale CLIL in francese – classi V e IV – Liceo Linguistico e Liceo delle Scienze Umane opzione Economico Sociale – Storia – Biologia.**

1. Modulo CLIL Storia – Classe V<sup>a</sup> - Liceo delle Scienze Umane opzione Economico Sociale – TIC utilizzate: nessuna

##### ***Thème: Les relations internationales depuis 1945***

I documenti riportati e analizzati sono parte di un dossier cartaceo creato dal docente e distribuito agli studenti per introdurre il periodo storico che vede protagonisti gli USA e l'URSS dal 1945 fino quasi i giorni nostri (l'ultimo documento tratta dell'attentato alle Torri Gemelle nel 2001). Gli argomenti sono stati introdotti e studiati in classe prima in italiano e vengono ripresi, partendo questa volta dall'analisi di documenti storici, nel modulo CLIL della durata di 6 ore, in lingua francese. Il livello della classe che dovrebbe aver raggiunto, trattandosi di un V° anno di Liceo, il livello B2 possiede, al contrario, un livello A2/B1. Il dossier è stato strutturato in modo tale che i documenti testuali, iconografici, le cartine geografiche e i dati statistici si alternino con questionari, tabelle da completare, esercizi di messa in relazione dei documenti e temi. Prima di introdurre la prima problematica si focalizza l'attenzione sull'ordine cronologico degli eventi storici e politici più salienti dal 1945 al 2005 attraverso un apposito documento



In seguito, sono introdotti i primi documenti per sviluppare la prima problematica:

### *Les débuts de la Guerre froide.*

#### 3 La doctrine Truman

« Au moment présent de l'histoire du monde, presque toutes les nations se trouvent placées devant le choix entre deux modes de vie. Et trop souvent, ce choix n'est pas un libre choix. L'un de ces modes de vie est basé sur la volonté de sa majorité. Ses principaux caractères sont des institutions libres, des gouvernements représentatifs, des élections libres, des garanties données à la liberté individuelle, à la liberté de parole et du culte et à l'absence de toute oppression politique. Le second mode de vie est basé sur la volonté d'une minorité imposée à la majorité. Il s'appuie sur la terreur et l'oppression, sur une radio et une presse contrôlées, sur des élections dirigées et sur la suppression de la liberté personnelle.

Je crois que les États-Unis doivent pratiquer une politique d'aide aux peuples libres qui résistent actuellement aux manœuvres de certaines minorités armées ou à la pression extérieure. Je crois que notre aide doit se manifester en tout premier lieu sous la forme d'une assistance économique et financière. Les semences de régimes totalitaires sont nourries par la misère et le dénuement.

Elles croissent et se multiplient dans le sol aride de la pauvreté et du désordre. Elles atteignent leur développement maximum lorsque l'espoir d'un peuple en une vie meilleure est mort. Cet espoir, il faut que nous le maintenions en vie. »

Déclaration du Président américain H. Truman au Congrès, le 12 mars 1947.



Harry Truman  
(1884-1972)



2 Caricature soviétique hostile au plan Marshall.

#### 4 La doctrine Jdanov

« Plus nous nous éloignons de la fin de la guerre et plus nettement apparaissent les deux principales directions de la politique internationale de l'après-guerre (...): le camp impérialiste et antidémocratique d'une part, et, d'autre part, le camp anti-impérialiste et démocratique.

Les États-Unis sont la principale force dirigeante du camp impérialiste. L'Angleterre et la France sont unies aux États-Unis. Les forces anti-impérialistes et antifascistes forment l'autre camp. L'URSS et les pays de la nouvelle démocratie en sont le fondement. Le camp anti-impérialiste s'appuie dans tous les pays sur le mouvement ouvrier et démocratique. Une tâche particulière incombe aux partis communistes frères de la France, d'Italie et des autres pays.

Ainsi deux camps se sont formés dans le monde : d'une part, le camp impérialiste et antidémocratique qui a pour but l'établissement de la domination mondiale de l'impérialisme américain et l'écrasement de la démocratie, et, d'autre part, le camp anti-impérialiste et démocratique (...). »

D'après A. Jdanov, communiqué publié en octobre 1947 à l'issue de la conférence communiste internationale en Pologne.



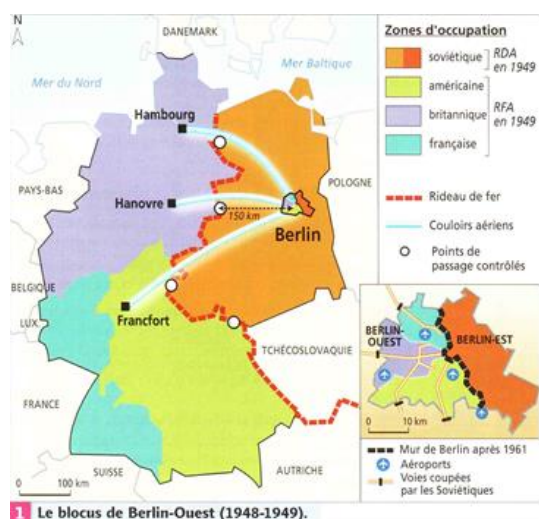
Andreï Jdanov  
(1896-1948)

I tre documenti scelti sono di due tipologie diverse: sono presenti due documenti di tipologia testuale e di genere politico (un estratto della dichiarazione del Presidente Truman al Congresso nel 1947 e un estratto di un comunicato di Jdanov, uomo politico russo, durante la conferenza comunista internazionale tenutasi in Polonia nel 1947) e un documento iconografico di genere satirico. I due documenti testuali sono stati scelti in quanto mettono in evidenza le due dottrine politiche in opposizione e il documento iconografico inserito ha il compito di sottolineare, in modo umoristico, il contrasto tra gli USA e l'URSS. I due testi sono delle traduzioni di discorsi originali, esattamente come avviene nei manuali scolastici francesi quando le fonti storiografiche da analizzare sono discorsi, comunicati, testimonianze o reportage tenuti da e su personaggi storici di nazionalità diversa, questa tipologia di documenti, che è opportunamente calibrata e scolarizzata, quindi tradotta, ritagliata e in alcuni casi manipolata, è opportunamente scelta per trasmettere un sapere scolastico, preciso e limitato dai tempi imposti dai programmi ministeriali; spesso questa tipologia di documenti è più frequente nei manuali delle corrispondenti scuole medie (*collège*). I due testi, malgrado siano due discorsi di natura politica, hanno un registro linguistico standard, sono ben contestualizzati e presentano, seppur succintamente, la situazione politica delle due nazioni prese in esame e protagoniste dell'inizio della Guerra fredda. Il livello linguistico della classe, non del tutto omogeneo, è comunque sufficiente per la comprensione di testi brevi su soggetti che sono familiari e le difficoltà nella comprensione del lessico usato nel testo possono essere superate con la comprensione del contesto nel quale è inserito. Nei due testi i termini utilizzati sono sufficientemente comprensibili, tranne qualcuno che necessita di spiegazioni aggiuntive come: *semences, dénuement, croître, écrasement*. Le frasi utilizzate sono brevi e semplici. Per la comprensione dei tre documenti sono inserite nel dossier alcune domande: *Quel pays représente le personnage assis sur la maison? Justifiez votre réponse. Quel est le résultat de son action d'après ce document ? ; Relevez 2 ou 3 expressions que Truman utilise pour définir l'URSS. Quelle est la solution proposée afin de limiter l'influence de cette dernière ? ; Quel est l'objectif principal des Etats-Unis selon Jdanov ? Quel doit être le rôle de l'URSS et des partis communistes ?*. Le domande poste invitano lo studente ad analizzare attentamente i tre documenti e ad utilizzarli come spunto di riflessione per approfondire la problematica presentata. La caricatura

è utilizzata come supporto visivo ai due testi. La domanda successiva: *Dans quels États européens les partis communistes doivent-ils jouer un rôle important d'après Jdanov? Pourquoi, selon vous?* spinge lo studente a mettere a confronto i due testi, analizzandoli anche linguisticamente, e ad attivare così facendo i processi cognitivi per interpretarli ed estrapolarne una riflessione personale rendendolo parte attiva del processo di apprendimento. Alla fine dell'analisi dei tre documenti viene chiesto allo studente di scrivere un breve testo aiutandosi con le risposte date alle domande poste in precedenza e attingendo alle conoscenze pregresse per spiegare come è iniziata la Guerra fredda e quali sono state le conseguenze. I tre testi possono certamente contribuire in modo parziale alla redazione del tema e lo studente è quindi portato ad ampliare le sue conoscenze con ricerche e studio personale per poter redigere uno scritto più completo, questo tipo di tecnica è utilizzata per suscitare curiosità, interesse e motivazione.

Seconda problematica:

### *L'Allemagne, un enjeu de la Guerre Froide : la division et l'Allemagne*



#### **5 J.F. Kennedy, « Ich bin ein Berliner »**

« Beaucoup de gens dans le monde ne comprennent pas ou prétendent ne pas comprendre la grande question qui oppose le monde libre et le monde communiste. Qu'ils viennent à Berlin !



**John Fitzgerald Kennedy**  
(1917-1963)

Certains disent que le communisme est la voie de l'avenir. Qu'ils viennent à Berlin !

D'autres encore, en Europe et ailleurs, disent que nous pouvons travailler avec les communistes. Qu'ils viennent à Berlin !

Il y en a même qui reconnaissent que le communisme est mauvais, mais qu'il permet de réaliser des progrès économiques. Qu'ils viennent à Berlin ! (...)

Notre liberté éprouve certes beaucoup de difficultés et notre démocratie n'est pas parfaite ? Cependant, nous n'avons jamais eu besoin, nous, d'ériger un mur pour empêcher notre peuple de s'enfuir (...). Nous n'éprouvons aucune satisfaction en voyant ce mur, car il constitue à nos yeux une offense non seulement à l'histoire mais encore une offense à l'humanité (...).

Tous les hommes libres, où qu'ils vivent, sont citoyens de Berlin, C'est pourquoi, en tant qu'homme libre, je suis fier de dire : *Ich bin ein Berliner !* »<sup>1</sup>.

D'après le discours prononcé par le Président américain J.F. Kennedy face au mur de Berlin le 23 juin 1963.

1. *Ich bin ein Berliner* : je suis un Berlinois.



**2 Le pont aérien américain lors du blocus de Berlin (1948-1949).**

Sur la main, on peut lire « blocus de Berlin ». Lors de ce blocus imposé par l'URSS, les habitants de Berlin-Ouest sont approvisionnés par avion pendant plus de 300 jours. (Dessin paru dans le journal allemand *Der Spiegel* en septembre 1948.)



**4** La construction du mur de Berlin en 1961.

**3 Les fuites vers l'Allemagne de l'Ouest**

« La population de l'Allemagne de l'Est bouge. Partout (dans la zone soviétique), des villes, des villages et des hameaux, hommes, femmes et enfants font leurs paquets et gagnent Berlin-Ouest. Au cours des neuf premières semaines de cette année, plus de 70 000 réfugiés sont arrivés à

Berlin-Ouest... Au cours de ces derniers jours, près de deux personnes par minute ont demandé asile au principal centre d'accueil de Berlin-Ouest. »

D'après Douglas Stuart, « Problèmes de la migration des Allemands de l'Est (1945-1953) », *La Documentation française*, n° 2632, avril 1953.

Per presentare la seconda problematica il docente ha selezionato cinque documenti, di cui due di tipologia testuale, di genere politico e informativo, e tre documenti iconografici. Anche in questo caso i due testi presentati (un estratto del discorso del Presidente Kennedy nel giugno del '63 davanti il muro di Berlino e un estratto di un articolo del 1953 pubblicato ne '*La Documentation française*') sono delle traduzioni di testi originali e entrambi focalizzano l'attenzione sulla situazione della Germania durante la Guerra fredda, in particolare il primo sulla costruzione del muro di Berlino, mentre il secondo sulla fuga dei tedeschi dalla Germania Est verso la Germania Ovest prima della chiusura della frontiera. I due testi, ben contestualizzati, non presentano nessuna difficoltà linguistica per una classe con il livello A2/B1, l'unico termine, presente nel secondo documento, che necessita di spiegazione è *hameaux*. La semplicità dei testi scelti facilita sicuramente l'apprendimento dei contenuti, obiettivo principale dell'insegnamento CLIL, la lingua attraverso la quale vengono veicolati,

non presentando grosse difficoltà a livello lessicale e morfo-sintattico, non provoca frustrazione dovuta all'incomprensione, al contrario, motiva l'apprendente che, aiutato anche dalla presenza dei documenti iconografici, si appropria più facilmente delle nozioni essenziali e riesce ad esprimere i concetti in modo autonomo. Le domande legate ai due testi, *Doc. 3 : À quels problèmes sont confrontées les autorités est-allemandes dans les années 1950 ?*; *Doc. 5 : Relevez la phrase dans laquelle Kennedy explique que ce mur relève les faiblesses du système communiste. Pourquoi Kennedy s'exprime en allemand?*, sollecitano lo studente ad analizzarli secondo una chiave di lettura fornita dal docente e allo stesso tempo a riflettere sulla problematica e ad andare al di là dei testi per poter esprimere la propria opinione rendendolo parte attiva nel processo di apprendimento. I tre documenti iconografici presenti in accompagnamento dei due testi forniscono informazioni ulteriori e hanno il merito di risultare stimolanti, in particolare:

1. la cartina geografica che mostra la divisione del territorio tedesco negli anni dell'embargo di Berlino, come riportato nella didascalia, permette allo studente non soltanto di visualizzare la situazione politica oggetto della problematica annunciata, ma anche di focalizzare l'attenzione sul lessico specifico del periodo storico studiato, che si rivela essere uno dei vantaggi dell'insegnamento CLIL, quale *Rideau de fer*, *Zones d'occupation*, *RDA*, *RFA*, *Couloirs aériens*, *Mur de Berlin*, *Blocus de Berlin-Ouest*, tuttavia il lessico presentato necessita di approfondimenti aggiuntivi a livello contenutistico, dato che nei due testi presentati si parla del muro di Berlino, ma non dell'embargo né di RDA o RFA; questo lavoro di ricerca può essere supportato dal docente in classe oppure può essere effettuato autonomamente. I documenti incompleti possono risultare motivanti dato che inducono a cercare di completare le parti mancanti attivando la curiosità dello studente, che, al contrario, non risente lo stesso stimolo quando tutti i contenuti sono esposti dal docente in una logica trasmissiva a senso unico del sapere. La cartina geografica deve essere analizzata a partire dalla domanda del docente: *Doc. 1: Montrez que la situation de la ville de Berlin est particulière*. Lo studente è incoraggiato ad analizzare la cartina riutilizzando il lessico presente e a



strutturare una risposta sulla base delle informazioni raccolte autonomamente e in classe.

2. La caricatura ben contestualizzata fornisce ulteriori informazioni sull'embargo del 1948; mostra umoristicamente il punto di vista tedesco (la vignetta è stata pubblicata su *Der Spiegel*) sulle azioni degli statunitensi che riuscirono ad aggirare, tra il 1948 e il 1949, l'embargo sovietico di Berlino creando un 'ponte aereo' (*Pont aérien*) per approvvigionare la città. La caricatura è divertente e presenta diversi spunti di riflessione e discussione a partire dalla sua analisi, ripropone parte del lessico presente nella cartina geografica e stimola la ricerca di ulteriori informazioni sulla situazione a Berlino durante l'embargo. Il docente catalizza l'attenzione e l'analisi del disegno con l'ausilio di tre domande introducendo tra l'altro due termini nuovi *la faucille* e *l'échec* di non semplice comprensione per un livello A2/B1 : *Doc. 2: À quel pays fait référence la faucille? Qui organise le blocus de Berlin en 1948-1949? Comment cette caricature montre que le blocus est un échec? .* Mette a confronto, inoltre, il disegno e la cartina geografica *Docs 1 et 2 : Pourquoi le blocus de Berlin est-il un échec pour l'URSS ? Quelles sont les conséquences du blocus de Berlin pour l'Allemagne ?*.
3. La foto è un elemento essenziale per attivare la memoria in quanto fornisce allo studente gli elementi necessari al recepimento dell'enunciato. La foto riportata, ben contestualizzata, mostra la costruzione del muro di Berlino nel 1961. L'analisi e lo studio della foto consente allo studente di amplificare e arricchire la comprensione dei testi e degli altri documenti e di proiettarlo al suo interno cercando di dare una lettura personale di quel particolare momento storico. Il docente propone un confronto tra il testo che narra della fuga dei tedeschi dalla Germania Est e la foto ponendo la seguente domanda: *Docs 3 et 4 : Quelle est l'utilité du mur pour les autorités est-allemandes ?*. Gli studenti devono cercare di immedesimarsi e esprimere in modo critico il punto di vista di un'altra popolazione creando così facendo un ponte culturale.

Alla fine dell'analisi dell'insieme dei documenti si richiede agli studenti di argomentare per iscritto come *l'Allemagne est un enjeu de la Guerre Froide*. Il termine *enjeu* è un termine che ha più significati, in questo caso è inteso come

*posta in gioco*. Gli studenti, dunque, hanno il compito di sintetizzare le informazioni raccolte nell'analisi dei cinque documenti e di ricercarne delle ulteriori per poter costruire un testo nel quale inserire la visione politica di più Nazioni che furono protagoniste e vittime della Guerra fredda.

Terza problematica: ***Une crise de la Guerre Froide : la crise de Cuba.***

Per l'introduzione della problematica il docente ha scelto un insieme di documenti di tipologia diversa. Il primo documento è un collage di cinque foto inserite in una sequenza cronologica e che presenta i momenti critici della Guerra fredda. Il documento ha lo scopo di permettere allo studente di avere la visione d'insieme del periodo storico studiato prendendo in considerazione le diverse sfaccettature dei conflitti che vedono coinvolti più Stati.



Il secondo e il terzo documento sono rispettivamente: la cronistoria dei prodromi della crisi di Cuba e i momenti salienti che fecero paventare la guerra nucleare e una cartina geografica che mette in evidenza la situazione nel momento topico della crisi. Alcuni termini risultano più tecnici e necessitano di spiegazioni aggiuntive, quali: *portée, fusées, barbudos, s'engager, demi-tour*; così come alcuni concetti: *débarquement anticastro* e *'téléphone rouge'*.

## 2 La crise de Cuba dans son contexte

**Mars 1953 :** après la mort de Staline, Khrouchtchev devient Premier secrétaire du parti communiste soviétique.

**Janvier 1959 :** Fidel Castro et ses barbudos prennent le pouvoir à Cuba.

**Novembre 1960 :** John F. Kennedy élu président des États-Unis.

**Avril 1961 :** échec d'un débarquement anticastriste, organisé par les États-Unis, dans la Baie des Cochons.

**22 octobre 1962 :** ayant fait constater l'installation à Cuba de missiles soviétiques Kennedy annonce dans un discours télévisé l'établissement du blocus de l'île. Le monde est au bord de la guerre atomique.

**29 octobre 1962 :** après une semaine de très forte tension, Khrouchtchev donne l'ordre à un bateau soviétique se dirigeant vers Cuba de faire demi-tour. Il met fin à la crise et s'engage à démanteler ses fusées.

**Septembre 1963 :** le « téléphone rouge » établit une ligne de communication directe entre Washington et Moscou, afin de prévenir une nouvelle crise.




Sono presenti anche tre documenti di tipologia testuale di genere politico: il discorso di Kennedy nel 1962, un estratto del libro di memorie, Souvenirs, di Fidel Castro sulla crisi di Cuba e sulla lettera scritta a Krouchtchev e riportato dal giornale *Le Monde* nel 1997 e un estratto della risposta di Krouchtchev a Fidel Castro senza anno di riferimento. I testi scelti riportano dunque i punti di vista delle tre nazioni coinvolte nella crisi di Cuba; anche questi testi sono delle traduzioni di discorsi e scritti originali e il registro linguistico è standard e presentano brevemente più che la situazione politica nel dettaglio i sentimenti che animavano i tre capi di Stato durante una crisi che poteva diventare una catastrofe su scala globale. Il livello linguistico della classe risulta essere sufficiente e solo qualche tempo verbale può rendere meno agevole la lettura e la comprensione. Per l'analisi dei documenti è inserito un questionario che consente allo studente di mettere in luce gli aspetti principali del momento politico preso in esame:

*Docs 3 à 7 :*

1. *Quelle est la situation dénoncée par le président Kennedy ?*
2. *Quelles mesures prend-il ?*
3. *S'agit-il pour lui d'une crise locale ou mondiale ? Justifiez votre réponse.*
4. *Castro et Khrouchtchev ont-ils été d'accord sur la conduite à tenir ?*
5. *Comment s'est dénouée la crise ?*


Le domande inserite nel questionario conducono lo studente a ricercare attentamente le informazioni contenute nei tre documenti e ad approfondire gli argomenti per completare la visione globale dell'argomento studiato. Viene chiesto, inoltre, allo studente di esprimere la propria opinione rendendolo così parte attiva del suo apprendimento.



**4 Le discours du président américain**

« Des preuves indubitables ont établi la présence à Cuba de bases de fusées pouvant atteindre Washington, le canal de Panama ou Mexico. Je vois là une menace explicite à la paix et à la sécurité de toutes les Amériques, en contradiction avec les assurances répétées des porte-parole soviétiques. En conséquence, j'annonce l'institution d'une quarantaine rigoureuse sur tout équipement militaire offensif acheminé vers Cuba. La politique de notre pays sera de considérer tout lancement de missile nucléaire à partir du sol cubain contre toute nation de l'hémisphère occidental, comme une attaque de l'Union soviétique contre les États-Unis, appelant en représailles une riposte complète contre l'Union soviétique. J'invite M. Khrouchtchev à abandonner son entreprise de domination mondiale, à retirer ses armes de Cuba et à se joindre à un effort historique en vue de mettre fin à la dangereuse course aux armements. Il est temps encore de transformer l'histoire de l'humanité. »

*Discours de J. F. Kennedy, le 22 octobre 1962.*




**5 Souvenirs de Fidel Castro**

« Nous défendions ces missiles avec une affection, avec un amour, incroyable. Nous luttions pour la première fois presque à égalité avec un ennemi qui nous avait agressés et provoqués sans cesse, et nous étions transportés réellement par cette situation nouvelle, grâce à cette lettre remplie de résolution, de principes et de droits, enivrés par cet extraordinaire esprit internationaliste prolétarien, tel que nous l'avions rêvé. Quand nous avons imaginé alors la possibilité de l'attaque aérienne. [...] Nous avons parlé des armes tactiques [avec les militaires soviétiques] – nous supposions, bien sûr, qu'une quelconque utilisation de ces armes devait être ordonnée par l'Union soviétique. Je les questionnais à propos des armes tactiques, si en cas d'invasion ils étaient prêts à les utiliser; ils me firent comprendre que oui, que, si c'était nécessaire, ils allaient utiliser les armes atomiques tactiques en cas d'invasion. [...] Je me suis dit alors: je vais faire une lettre à Khrouchtchev pour lui donner du courage. »

*Souvenirs de F. Castro, cités dans Le Monde, 15 août 1997.*

L'ultimo documento preso in esame è un documento iconografico. La foto, che presenta una didascalia esplicativa mostra la situazione di tensione tra gli USA e l'URSS durante il momento di crisi prima descritto; la foto risulta semplice da analizzare e permette agli studenti di trarre le conclusioni e di esprimere la propria opinione.



**6 Avion et navire américains surveillant un cargo soviétique en route vers Cuba transportant sans doute du matériel militaire.**



**7 La réponse de Khrouchtchev à Fidel Castro**

« Cher camarade Fidel Castro, Nous avons vécu un moment extrêmement grave, la guerre thermonucléaire mondiale aurait pu être déclenchée. Évidemment, les États-Unis auraient subi d'énormes pertes, mais l'Union soviétique et tout le camp socialiste auraient aussi beaucoup souffert. Il est même difficile de dire comment cela aurait pu se terminer pour le peuple cubain. Cuba aurait brûlé. Sans aucun doute, le peuple cubain aurait péri. Si nous luttons contre l'impérialisme, ce n'est pas pour mourir, mais pour faire triompher le communisme. Les mesures adoptées nous ont permis d'atteindre l'objectif que nous nous étions fixé lorsque nous avons décidé avec vous d'envoyer les fusées à Cuba. Nous avons arraché aux États-Unis l'engagement de ne pas envahir Cuba et de ne pas le permettre à leurs alliés latino-américains. Nous avons réussi tout cela sans guerre nucléaire. »

**2. Modulo CLIL in Biologia – Classe IV<sup>a</sup> – Liceo Linguistico – a.s. 2017/2018  
– Apparato digerente e gli alimenti e l'alimentazione – TIC utilizzate:  
computer e proiettore.**

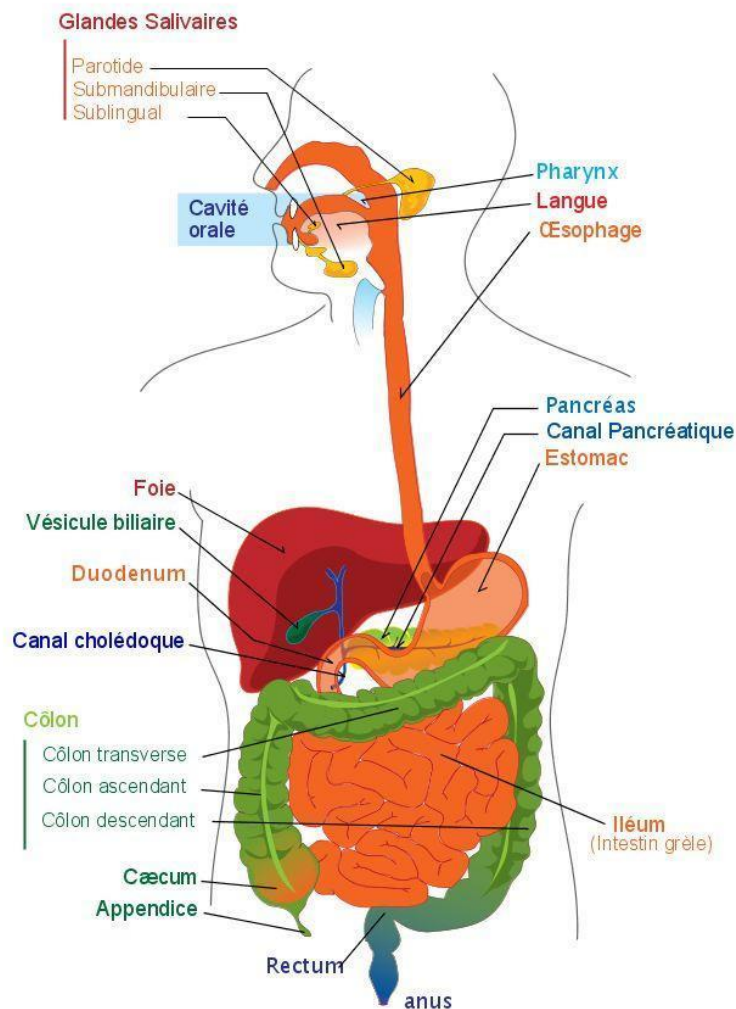
I documenti riportati e analizzati fanno parte del materiale didattico creato dal docente di Biologia per un modulo CLIL della durata complessiva di dieci ore. Gli argomenti scelti per il modulo sono l'apparato digerente e l'alimentazione, argomenti introdotti nella classe, prima del modulo CLIL, in italiano. Il livello linguistico della classe è pari ad un livello B1, alcuni studenti hanno un livello B1 avanzato, quindi si evidenzia un livello linguistico non del tutto omogeneo. Il docente ha strutturato la sequenza dell'unità di apprendimento con le modalità seguenti: introduzione dell'argomento con visualizzazione di un video, preparazione al lessico tramite schemi anatomici e diagrammi, presentazione e distribuzione di documenti testuali, divisione della classe in gruppi per la creazione di mappe concettuali e lessicali atte a memorizzare lessico e concetti, verifiche intermedie tramite la redazione (sempre in gruppo) di un breve riassunto sui contenuti introdotti, attività in laboratorio e verifica finale in lingua italiana.

Apparato digerente

1. <https://www.youtube.com/watch?v=vwxWHfs9Dhg>

Il primo documento utilizzato per l'introduzione dell'argomento è un documento video di tipologia multimodale e di genere scientifico. Il video della durata di 1':54'' è intitolato *Le système digestif* (le definizioni corrette in lingua francese sono: *système gastro-intestinal* oppure *appareil digestif*) è una traduzione libera della youtuber, che lo ha caricato, del video inglese intitolato *Digestive system*. La voce fuori campo della narratrice spiega il funzionamento dell'apparato digerente mentre il video scorre mostrando le varie fasi: dalla masticazione all'evacuazione delle scorie. La narratrice usa una varietà linguistica standard e tecnica introducendo quindi la microlingua dell'argomento, la sua elocuzione ha un ritmo normale, non sempre scandisce bene le parole e la pronuncia di molti termini, tra cui il lessico tecnico, non è sempre chiara in quanto anglofona, questa particolarità può inficiare la comprensione orale globale del documento in quanto gli studenti di livello B1 sono in grado di comprendere un

messaggio orale a patto che *l'articulation soit claire et l'accent courant*<sup>283</sup>, dunque una pronuncia non standard può rendere meno comprensibile il messaggio, può creare confusione e rivelarsi demotivante per lo studente; nel video è presente una musica di sottofondo che in alcuni momenti copre la voce impedendo l'ascolto di alcuni termini. I termini scientifici francesi pronunciati non corrispondono, inoltre, con quelli mostrati nella sequenza video che sono rimasti nell'originale inglese, anche questa caratteristica, malgrado il fatto che alcuni termini tecnici corrispondono nelle due lingue come ad esempio *Pharynx, Duodenum, Iléum, rectum*, e sono simili alla lingua italiana in quanto a base latina, può rendere la comprensione orale più complicata.



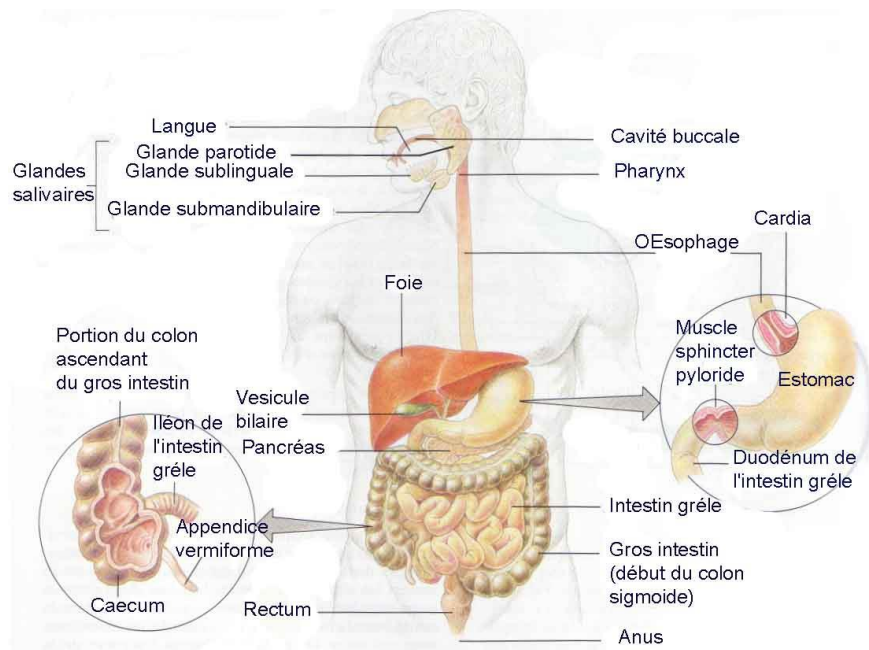
2.

<sup>283</sup> CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, p. 55.

Il documento successivo (2) è uno schema anatomico che ha lo scopo di introdurre il lessico e coadiuvare la memorizzazione della microlingua presentata precedentemente nel video.

3. <https://www.youtube.com/watch?v=gCTqcPNe1a0>

Il terzo documento è un video *La transformation des aliments en nutriment*, della durata di 7':35'', che spiega, con l'ausilio di slides che scorrono lungo tutto il video, il funzionamento dell'apparato digerente soffermandosi sull'azione meccanica e chimica di trasformazione degli alimenti in nutrimenti. La voce narrante utilizza una varietà linguistica standard e tecnica, è molto chiara e ha un eloquio lento e posato, la musica di sottofondo non perturba in alcun modo l'ascolto del video. Sono presenti numerose immagini per l'esplicitazione dei termini, ciò consente una memorizzazione più rapida e più semplice del lessico in quanto non soltanto è ascoltato, ma è associato visivamente all'immagine. Nel video, inoltre, i concetti sono ripresi più volte attraverso schemi semplificati, la ridondanza e la semplificazione fanno parte degli approcci didattici più efficaci e utilizzati nell'insegnamento CLIL per la comprensione e la memorizzazione dei concetti più complessi. In questo caso il livello linguistico B1 degli studenti è sufficiente per comprendere il messaggio trasmesso, ciò rende la comprensione dei contenuti più agevole, non genera frustrazione e rende il documento motivante. Il lessico utilizzato è stato in parte presentato nel video e nello schema anatomico precedente, qualche termine nuovo e meno facile da comprendere necessita di spiegazioni aggiuntive come: *paroi, broyage, brassage, grêle*.



4.

Il documento 4. rappresenta il completamento di quanto visto e ascoltato nel documento video. I termini tecnici sono ripresi e lo schema anatomico funge da supporto per il successivo lavoro in classe. La costruzione di mappe concettuali è considerata fondamentale per l'apprendimento visuale in quanto è possibile evidenziare l'organizzazione dei concetti attraverso la rappresentazione visiva della conoscenza. Questo tipo di lavoro svolto in gruppo rende interattivo l'apprendimento in quanto offre alla classe dei momenti di confronto e di scambio tra gli studenti, dando, dunque, agli studenti la possibilità di essere partecipi e attivi. La lingua è usata per acquisire i contenuti e questo uso crea in classe un momento autentico di apprendimento in cui l'attenzione è esclusivamente focalizzata sui concetti e non sulla lingua. Questo avviene in modo più naturale se i concetti sono stati recepiti senza che la lingua sia stata da impedimento e non si siano verificati momenti demoralizzanti.

Gli alimenti e l'alimentazione

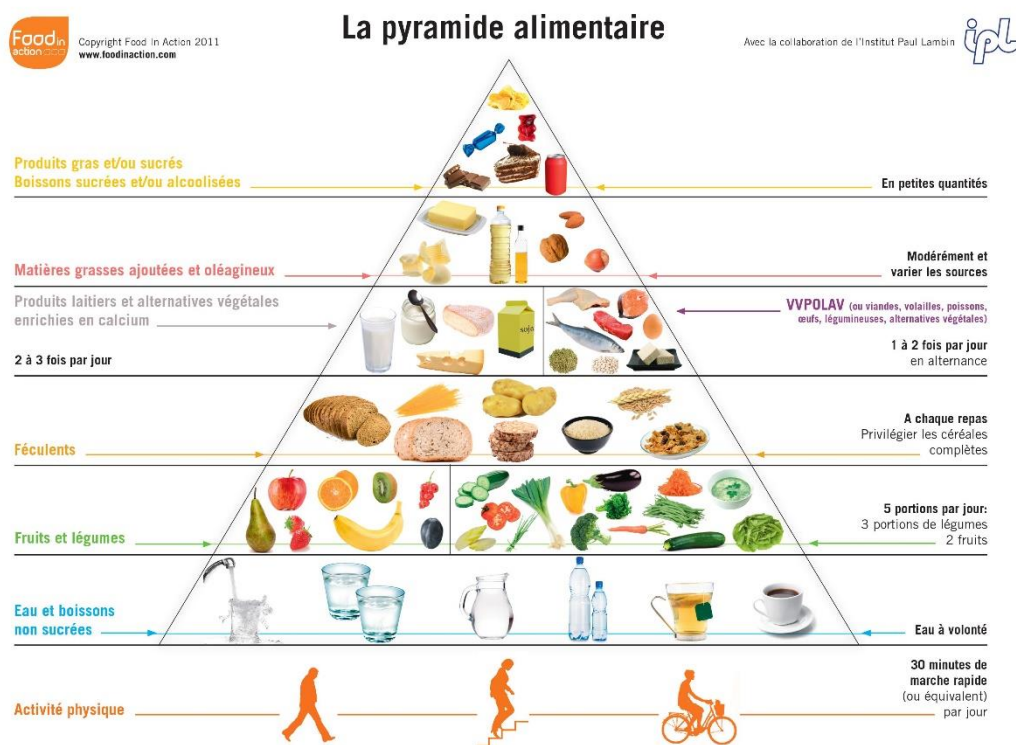
5. <https://www.youtube.com/watch?v=49-E9gNad7w>

Il quinto documento è anch'esso un video della durata di 2':04'', introduce il secondo argomento e presenta la *Pyramide alimentaire*. Nel video dunque viene presentata e spiegata la piramide alimentare che viene poi mostrata in modo identico



agli studenti sotto forma di documento pdf e qui riportata come documento n.6. la voce narrante usa una varietà linguistica standard ma l'eloquio è molto rapido; gli studenti con un livello linguistico B1 possono comprendere la maggior parte dei documenti orali se la lingua standard è articolata in modo chiaro e se l'eloquio è abbastanza lento da poter essere seguito senza difficoltà (QCER). Il video, seppur breve, potrebbe risultare agli studenti più faticoso da capire per questo motivo, anche se il lessico usato non presenta grandi difficoltà. I documenti scelti per approfondire il lessico e memorizzarlo sono un valido aiuto e consentono comunque agli studenti di visualizzare correttamente gli argomenti trattati. In particolare, il documento 6 è una ripresa scritta di quanto detto durante il video e gli studenti che hanno avuto difficoltà a comprendere la comunicazione orale hanno la possibilità di acquisire il lessico utile per la comprensione del testo successivo.

6.



7.



**Les occasionnels, dernier étage de la pyramide**, font également partie de l'alimentation équilibrée. Ce sont des aliments non indispensables, on les consomme pour le plaisir. Il suffit de ne pas en consommer trop fréquemment car comme disait Voltaire: « Usez, n'abusez pas; ni l'abstinence, ni l'excès ne rendent un homme heureux ».

**Le sel :**

Limiter la consommation, n'en rajoutez pas trop... Dans l'eau de cuisson ou avant d'avoir goûté un plat.

**Pratiquer quotidiennement 30 minutes d'activité physique** afin de voir apparaître des effets bénéfiques pour la santé.

On voit souvent l'activité physique comme le fait de courir un marathon, de faire du fitness en salle ou de faire le 500 mètres nage libre mais ce terme englobe beaucoup plus d'activités que cela. Il peut simplement s'agir, par exemple, de prendre les escaliers au bureau ou à l'école plutôt que l'ascenseur, de promener son chien, de faire une balade au parc ou dans la campagne, d'aller à pied pour conduire son enfant à l'école si celle-ci est proche du domicile, plutôt que de prendre la voiture, ... Tous ces gestes anodins, mis bout à bout, permettent en deux temps, trois mouvements, de parvenir à cet objectif de 30 minutes d'activité modérée par jour.

**La quantité d'aliments :**

**La pyramide nous informe sur les quantités d'aliments** recommandées pour une journée. Celles-ci sont calculées pour des adultes en bonne santé, pratiquant une activité physique faible à modérée (1800 à 2500 kcal).

**Quels aliments choisir ?**

Consommer du poisson à raison de deux fois par semaine (il contient des « bonnes » graisses insaturées, garantes d'un cœur vaillant) et donnez la préférence aux viandes maigres (Blanc Bleu Belge, mignonnettes de porc, poulet sans peau,...), tout en veillant à réduire la quantité consommée (un steak ne doit pas ressembler à un pavé de Paris-Roubaix).

Opter pour des fruits et des légumes colorés à bonne maturité (et de saison) est gage d'un apport en antioxydants (caroténoïdes, polyphénols, flavonoïdes), qui sont des nutriments protecteurs.

Boire du lait demi-écrémé et choisir des produits laitiers en version allégée réduit la quantité de graisses apportée quotidiennement par les éléments de cette famille.

Abuser de légumes et d'herbes aromatiques fraîches. Elles recèlent des vitamines et des minéraux antioxydants comme les vitamines C et B9 ou le sélénium. Elles agrémentent la présentation et la saveur des préparations, sans apport calorique supplémentaire.

Source : PNNS  
Et : [www.mangerbouger.fr](http://www.mangerbouger.fr)



Il documento n. 7 è un testo di genere informativo del PNNS (Programme National Nutrition Santé), un programma di informazione sulla nutrizione voluto dal Ministero della Salute francese per combattere i problemi di obesità nel paese ed educare i

cittadini a consumare pasti equilibrati e ad attuare una vita sana per evitare le patologie legate al consumo di cibi non sani. Il testo, di cui si riporta solo una pagina, è composto da tre pagine; il registro linguistico è standard, le frasi sono semplici e brevi, il lessico utilizzato è in gran parte legato agli alimenti e non presenta grosse difficoltà. L'unica espressione presente che potrebbe non essere compresa da uno studente italofono è *un steak ne doit pas ressembler à un pavé de Paris-Roubaix*, riferito al fatto che è necessario consumare con moderazione la carne rossa e che lo 'steak' (termine inglese usato in Francia per indicare la fetta di carne) non deve essere eccessivamente grande come un *pavé* (pavimentazione stradale formata da cubetti di pietra o di porfido) appunto. L'espressione usata in Francia per indicare il selciato sul quale i ciclisti durante il Tour de France devono passare durante la tappa Paris-Roubaix necessita dunque di delucidazioni. Nel testo è presente un'altra tipologia di piramide alimentare che rappresenta una sintesi di quanto visto e ascoltato prima e che, in modo ridondante, ricorda il lessico utilizzato e permette di visualizzarlo con l'ausilio di immagini più chiare. Alla fine del testo è presente un rimando al link <http://www.mangerbouger.fr/>. Il sito è stato creato dal Ministero della Salute francese per la diffusione del Programma di informazione sulla nutrizione ed è rivolto sia agli adulti che ai più piccini con una attenzione particolare al pubblico di adolescenti; il sito si presenta come un ipertesto e lo studente, singolarmente o in gruppo, ha la possibilità di trovare autonomamente dei complementi di informazione ai contenuti visti e studiati in classe, può navigare e interagire immedesimandosi in un fruitore nativo e immergendosi nella cultura del paese di cui studia la lingua e capirne così le abitudini alimentari, sportive e della vita quotidiana. Nel sito, difatti, può partecipare a un test per conoscere il proprio livello di attività fisica, se è sufficiente o scarso e ricevere consigli per evitare una vita sedentaria, scoprire, sempre attraverso un test, quali sono le attività sportive più adatte al suo profilo, creare un programma di attività quotidiane per organizzare al meglio il tempo durante la giornata, creare il proprio menù per mangiare in modo equilibrato e sano (con l'opzione di un menù *sans porc* che permette allo studente di fargli prendere coscienza della multiculturalità presente sul territorio francese), scoprire tutte le ricette di stagione e iscriversi alla newsletter per ricevere tutti gli aggiornamenti e gli articoli settimanali. Nel sito sono inoltre presenti articoli di divulgazione sulla salute con vari consigli, articoli sulle nuove tendenze alimentari,

opuscoli informativi, uno spazio nel quale inserire ricette e commenti, le FAQ e anche un glossario sui termini legati agli alimenti, alle loro proprietà nutrizionali e alle patologie legate al non mangiare sano. Il livello linguistico utilizzato nel sito, dato che è rivolto a tutte le fasce di età, non presenta nessuna difficoltà per un apprendente di livello B1, la lingua utilizzata è ricca di termini e espressioni familiari come ad esempio: *booster, zapper, grignotage, féculents à la loupe, véloroute, cyclotourisme, etc* che consente all'apprendente di entrare in contatto con una lingua vera e non artificiosa rendendo in questo modo l'apprendimento dei contenuti un momento di confronto tra due realtà culturali simili ma allo stesso tempo diverse.

Nel sito sono inoltre presenti gli opuscoli (documenti 8 e 9) che possono essere scaricati e che sono stati utilizzati in classe per conoscere le caratteristiche di ciascuna macrofamiglia di alimenti e il loro apporto nutritivo. Gli opuscoli in totale sono otto e qui si riporta e si analizza solo il primo: *Manger 5 fruits et légumes par jour*. Gli altri opuscoli analizzati in classe sono: *Les féculents, un plaisir à chaque repas; Limitez votre consommation de sucre tout en restant gourmand; Bouger chaque jour c'est bon pour la santé; Viande, poisson, œufs : 1 à 2 fois par jour c'est essentiel !; 3 produits laitiers par jour ? vive la variété !; Le sel : comment limiter sa consommation ; matières grasses : savoir les choisir et réduire sa consommation*. Gli opuscoli sono molto sintetici, colorati, ricchi di disegni e quindi risultano molto attrattivi; sono rivolti ad un pubblico eterogeneo e il livello linguistico utilizzato è standard e ricco anche di termini familiari che comunque non presentano grosse difficoltà per un apprendente di livello B1. Dato che il livello linguistico non pone problemi i contenuti possono essere recepiti e appresi facilmente e in modo motivante.

8.

**on peut tous y arriver!**

Au moins 5 fruits et légumes par jour, ça signifie au moins 5 "portions" en tout de fruits et/ou de légumes.

Et une "portion", c'est quoi ? C'est l'équivalent de 80 à 100 grammes, soit, pour avoir une idée simple, la taille d'un poing ou deux cuillères à soupe pleines. C'est par exemple :

- 1 petite pomme
- 2 abricots
- une tranche de melon
- une cuillère de salade de fruits
- 1 part de compote (sans sucre)
- 1 banane
- 5-6 fraises
- 1 orange (ou un kiwi/avocat/poivrot)
- 1 tomate
- 5-6 tomates cerises
- 1 part de salade
- 2 cuillères à soupe pleines d'épinards
- 1 grosse carotte
- 1 pleine poignée de haricots verts...

"Des fruits ou des légumes ?" L'idéal est de manger des deux. Par exemple : 2 portions de fruits et 2 de légumes, 4 de légumes et 1 de fruit... Et de varier chaque jour selon vos préférences.

**bien manger, bouger plus, on fait comment ?**

Il existe 9 repères de consommation pour vous aider au quotidien :

Au moins 5 fruits et légumes par jour (soit 5 pour les enfants)
De la viande, du poisson ou des œufs, 1 à 2 fois par jour
Des féculents à chaque repas (sans alcool)
3 produits laitiers par jour (soit au moins 1 pour les 15 ans)
De l'eau à volonté
Limiter sa consommation de sucre
Limiter sa consommation de matières grasses
Limiter sa consommation de sel
Au moins l'équivalent de 30 minutes de marche rapide par jour (1 heure pour les enfants)

Et pour chaque repère, il existe une fiche semblable à celle-ci pour vous aider dans votre quotidien. Retrouvez les autres fiches et tous les conseils pratiques sur [www.mangerbouger.fr](http://www.mangerbouger.fr)

**AU MOINS 5 FRUITS ET LÉGUMES PAR JOUR SANS EFFORT**

**Les fruits et légumes, c'est bon pour la santé, et moins compliqué à consommer au quotidien qu'on ne le croit...**

9.

**Pourquoi faut-il manger des fruits et légumes?**

Qu'ils soient frais, surgelés ou en conserve, ils nous apportent divers éléments en quantité importante pour protéger notre santé et rester en forme, tout en se faisant plaisir !

- Des fibres, qui participent au bon fonctionnement intestinal.
- De l'eau, qui contribue à notre hydratation en plus de celle que nous buvons ! De plus, sa présence dans les fruits et légumes en fait des aliments peu caloriques.
- Des éléments nutritifs (vitamines, minéraux, antioxydants, sucre...) indispensables au fonctionnement de notre corps.

Les fruits et légumes sont l'un des principaux éléments d'une alimentation favorable à la santé. Grâce à leur caractère protecteur vis-à-vis de nombreuses maladies, comme le cancer, le diabète et les maladies cardiovasculaires. Et du fait de leur faible teneur en calories, ils permettent également d'éviter la prise de poids.

**Le saviez-vous ?**

Seulement 20% des enfants consomment 5 fruits et légumes par jour. Pratiquez de tous nos conseils pour en faire manger plus aux enfants.

**comment en manger plus chaque jour ?**

**5 ? Je n'y arriverai jamais...**

Un des avantages des fruits et des légumes, c'est qu'ils peuvent être consommés crus, cuits ou préparés. Il existe mille manières de les intégrer à votre quotidien !

Quelques exemples ?

- Les crudités (carottes, râpées, salade de concombre...) que vous mangez en entrée, en compotes sans sucre et les fruits pressés, ça compte !
- Mais également "sur le pouce" ? Choisissez une salade ou un sandwich à base de crudités. Et en dessert, préférez les fruits.
- Ajoutez aussi souvent que possible des champignons, des tomates fraîches ou pelées en conserve, des poivrons ou des épinards à vos plats de pâtes, de riz, ou sur vos pizzas.

**Bon à savoir !**

- Un verre de jus de fruits mélangés ne compte pas comme plusieurs portions, mais comme une seule ! Et c'est bon pour la santé.
- Un yaourt aux fruits ne compte pas comme une portion de fruits. Il y a souvent peu de fruits et beaucoup de sucre.
- Un verre de jus de fruits (fruits pressés, pur jus ou jus à base de concentré) ne peut compter que à un des "5 fruits ou légumes par jour". Pour les 4 autres ou plus, versez les sources : fruits entiers, soupe de légumes...

**Je les trouve fades et je ne sais pas les cuisiner...**

Compotes, tartes, salades de fruits, pommes au miel... vous pouvez, en quelques minutes de préparation, faire d'un simple fruit un super dessert !

Pensez à choisir les fruits les plus mûrs, qui ont plus de goût. Avec les légumes, c'est possible aussi : j'en ai eu et ce genre-là est impressionnant. Certains n'ont même pas besoin d'être épluchés. Pour la cuisson, vous avez la choice : à la poêle avec un peu d'huile ou de margarine, à la vapeur : à l'eau avec un peu de sel ; au micro-ondes... Avec quelques épices ou herbes aromatiques, de l'ail, de l'ognon, un peu d'huile, un soupçon de sauce de soja ou de crème fraîche, le plus naturel des légumes devient un accompagnement délicieux.

Et aussi, au rayon surgelés, des mélanges de légumes déjà cubés... Il suffit de les jeter dans une poêle chaude, et c'est prêt !

Pour la santé, les fruits et légumes en conserve ou surgelés sont aussi bons que les produits frais !

**Les enfants n'aiment pas ça**

Souvent les tout-petits mangent de tout, même ce qu'ils n'aiment pas. Le goût des fruits et légumes est plus subtil. Prenez le temps de leur faire apprécier et n'hésitez pas à leur proposer plusieurs fois le même légume.

Quand ils grandissent, ils deviennent avides par ce qu'ils ont goûté. Le goût des fruits et légumes est plus subtil. Prenez le temps de leur faire apprécier et n'hésitez pas à leur proposer plusieurs fois le même légume.

Pour un enfant, une carotte crue n'a rien à voir avec une carotte cuite ou en purée... Vous pouvez présenter un même légume sous différentes formes.

Faire un seul menu pour toute la famille est un bon moyen pour que tout le monde mange des fruits et des légumes.

Rendez-les encore plus appétissants : une poire coupée en lamelles avec un peu de citron ou de miel donne souvent plus envie qu'une poire entière...

Vous n'avez pas trop de temps pour faire manger plus aux enfants ? Mélangez les à des féculents ou cuisinez-les en tartes ou gratins.

Proposez des repas à thème : un repas tout orange (orange, carottes, riz au sarrasin et saumon, quinoa, épinards)... Et un repas « lettre P » (poire, pain, patate, pois, pomme, pain, patate, poire au chocolat).

**Je n'ai pas le temps de faire la cuisine !**

Des crudités préparées en 5 minutes ?

Coupez trois tomates, ajoutez un filet d'huile d'olive, du poivre et du basilic : votre salade de tomates est prête !

Coupez un concombre en rondelles, ajoutez de la crème fraîche et de la ciboulette : voilà une délicieuse entrée.

Lancez crudités, légumes et légumes surgelés dans une cuillère d'huile de soja.

Lancez crudités surgelés et proposez-les en trempe avec du fromage frais.

Les soupes fraîches, en brûlure, en bouillie, ou surgelées, ça compte aussi !

**c'est trop cher !**

Misez sur les fruits et légumes de saison, moins chers et plus savoureux.

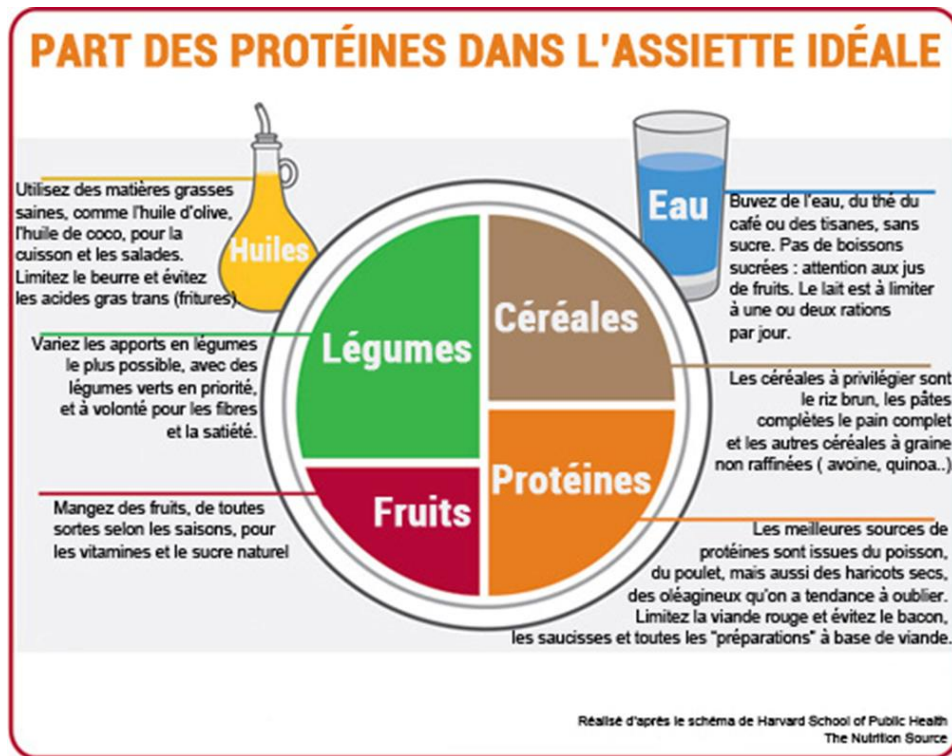
Les fruits et légumes en conserve ou surgelés sont souvent moins chers. Et ils ont aussi d'excellentes qualités nutritionnelles.

Allez au marché un peu avant l'heure de fermeture : les commerçants brident souvent leur marchandise.

10. <https://www.youtube.com/watch?v=LV2H8fZpDCE>

Il documento n.10 è un video *L'alimentation équilibrée c'est quoi?* della *Fédération française de cardiologie* della durata di 1':39" sui consigli per avere un'alimentazione equilibrata. Il video presenta in modo molto semplice quali sono i comportamenti da adottare per nutrirsi in modo sano senza eccedere con alcuni alimenti. Le due voci narranti hanno un eloquio molto chiaro e le parole sono ben scandite, la velocità è moderata e la musica di sottofondo non perturba l'ascolto. Tutti i termini pronunciati appaiono in sovrapposizione nel video facilitandone la

comprensione. Il livello linguistico è standard e non presenta nessuna difficoltà per un apprendente di livello B1. Il video per la sua semplicità risulta essere motivante e attrattivo rendendo agevole la memorizzazione dei contenuti.



11.

Il documento n. 11 riassume in modo semplice e con una terminologia non tecnica quanto visto e letto prima e risulta essere una valida sintesi perché gli apprendenti disposti in gruppi possano creare le opportune mappe lessicali e concettuali, utili per riassumere i contenuti appresi.

A chiusura dell'insieme di documenti è distribuito agli studenti un documento testuale (documento n. 12) di genere pedagogico e descrittivo. Il testo *Les catégories des aliments* è un lungo PDF (31 pag.) dell'*Université Médicale Virtuelle Francophone*, di cui si riporta solo un estratto, che propone nel suo sito internet, in accesso libero e gratuito, delle risorse pedagogiche su materie specialistiche. Il livello linguistico è alto in quanto è usato un linguaggio specialistico essendo il testo rivolto a studenti di medicina nei paesi francofoni e può dunque risultare, per un apprendente di livello B1, un po' ostico e complesso. È sicuramente un testo molto ricco di contenuti che non rende banale o troppo semplicistico il soggetto studiato, ma

semplificato potrebbe dimostrarsi un valido apporto nell'apprendimento degli argomenti presentati e meno demotivante.

- Support de Cours (Version PDF) -

- **Les huiles concrètes (ou graisses végétales)**

Ces huiles sont caractérisées par une forte teneur en acides gras saturés. *L'huile de palme* comporte 50 % à 60 % d'acides gras saturés et 5 % à 10 % d'acides gras polyinsaturés. Elle est principalement employée par les industries alimentaires (margarineries, biscuiteries) et pour la réalisation des fritures en collectivités. *L'huile de coprah* (végétaline) comporte plus de 90 % d'acides gras saturés (dont 50 à 60 % à chaîne courte).

- **Les margarines**

La margarine est constituée par l'émulsion d'une phase aqueuse dans une phase grasse qui représente 82 % du produit final. Elle comprend, selon les cas, des huiles ou des graisses végétales et animales. Le type d'huile ou de graisse entrant dans la composition d'une margarine est très variable et les caractéristiques nutritionnelles du produit final en dépendent. On distingue les margarines classiques vendues en emballage papier qui sont solides à température ambiante. Elles sont composées en partie de graisses animales (saindoux), de graisses de poisson ou de beurre associées à des huiles et comportent surtout des *acides gras saturés et monoinsaturés*. Elles contiennent en outre du cholestérol.

Les margarines d'origine exclusivement végétale sont composées d'un mélange d'huiles diverses hydrogénées en partie. Les margarines faites exclusivement avec de l'huile de tournesol ou de maïs sont de plus en plus présentes sur le marché. Elles ont les caractéristiques nutritionnelles des huiles avec lesquelles elles sont fabriquées. Leur teneur en *acides gras polyinsaturés* est cependant inférieure à celle des huiles du même nom du fait de l'hydrogénation qu'elles ont subie au cours de la fabrication.

Comme les spécialités laitières à tartiner, les **margarines allégées** ont une teneur en matières grasses totale de 60 %, 41 % ou 27 %. Elles sont réalisées à partir d'huiles riches en acide gras polyinsaturés partiellement hydrogénés et d'une fraction d'huile de palme. Elles sont en général enrichies en vitamine A et parfois en vitamine E.

Du fait de l'extrême diversité des beurres et margarines allégées, il n'est pas possible d'en donner une composition moyenne représentative. On trouve depuis peu une margarine allégée enrichie en *stérols végétaux* (Pro-Activ-Fruit d'Or). Cette margarine est fabriquée à partir d'huiles végétales non hydrogénées. On y a ajouté des esters de stérols végétaux (13,8 % du produit) qui ont la propriété de réduire le cholestérol sanguin en inhibant son absorption intestinale.

**Remarques :**

Les acides gras ayant un effet *hypercholestérolémiant* sont les acides gras saturés, et plus particulièrement les acides palmitique et myristique. Par contre l'acide laurique a peu d'effet et l'*acide stéarique est sans effet*, de même que les acides gras à chaîne courte ou moyenne.

#### 5.4 Osservazione in classe EsaBac

Legenda:

D: docente

GS: gruppo di studenti

S1/S2/...: iniziali studente singolo

Le trascrizioni sono riportate fedelmente, compresi gli errori.

**Osservazione EsaBac - classe V<sup>a</sup> – Liceo Linguistico – Corso di Letteratura francese – TIC utilizzate: computer, LIM, smartphone.**

Contesto della lezione: Il docente ha avuto cura nella precedente lezione di introdurre la problematica *Quel est le reflet de la psychanalyse dans la littérature du XX<sup>ème</sup> siècle, entre “stream of consciousness” et flux de conscience* e ha inoltre trattato la biografia dello scrittore Marcel Proust e le sue opere. Il docente dispone i banchi in modo tale da formare quattro gruppi (di 6/7 studenti) e si posiziona al centro dell’aula, rimanendo in piedi e spostandosi tra i vari gruppi durante l’intera durata della lezione. Questo tipo di disposizione all’interno della classe favorisce l’interazione e il lavoro in gruppo frangendo lo schema classico della lezione frontale. Il clima, difatti, in classe è rilassato e gli studenti sono molto attenti e incuriositi.

Il docente avvia la lezione chiedendo alla classe di partecipare ad un’attività che definisce ludica, *“je vais vous proposer de faire avec moi un petit jeu”*; offre ad ogni studente un dolce o un biscotto e chiede, dopo che lo avranno degustato, di scrivere una frase, semplice o complessa, in francese, sulle emozioni o sulle associazioni di idee suscitate dall’aver assaggiato il dolce/biscotto. Lo scopo dell’attività è di incuriosire e di stimolare la partecipazione della classe prima di introdurre i due brani tratti dal romanzo di Marcel Proust. Gli studenti sono dunque invitati a prendere parte ad un esercizio che li coinvolge attivamente e che rappresenta un momento di scambio tra di loro e al tempo stesso di identificazione con l’autore che principiano a conoscere:



D: *Oggi...Aujourd'hui on va commencer de manière un peu bizarre notre cours ehm parce que je vais vous demander de faire quelque chose avant de vous dire ce qu'on va faire...ehm je vais vous proposer de faire avec moi un petit jeu...chaque personne dans un silence complet (ripetizione della frase – risatine in sottofondo) vous allez faire une chose pour moi. C'est-à-dire vous allez goûter un gâteau et au moment où vous goûtez le gâteau il y a quelque chose qui va se passer dans votre tête (risatine), vous allez écrire, sans demander à la personne que est à côté de vous, une phrase simple, une phrase complexe, c'est pas grave. Vous allez écrire ce que vous ehm l'idée que ça vous vient au moment où vous goûtez à UN SEUL gâteau. Je fais le tour...vous ne pensez à rien juste tout simplement la phrase que vous allez écrire c'est une phrase en français, bien évidemment, qui peut ou ne peut pas avoir un sens précis, mais c'est sûrement quelque chose qui va vous donner ehm une idée, vous avez une idée, d'accord ?*

Il docente spiega in dettaglio il compito assegnato agli studenti, ripetendo la frase quando necessario, per evitare fraintendimenti e utilizzando un lessico semplice perfettamente adatto ad una classe che sta consolidando il livello B2, la sua elocuzione è fluida, naturale e abbastanza rapida. Tutti gli studenti comprendono l'esercizio. È lo stesso docente a distribuire i dolci/biscotti e gli studenti parlano e ridono tra di loro scegliendo il dolce. Il tempo assegnato, dopo la degustazione, è di circa due minuti.

1. D: *finito? Ok...giusto così, non mi interessava altro, finito?*
2. D: *Vous écrivez même une sensation, même quelque chose, vraiment, une toute petite idée de ce que vous avez pensé en mangeant le biscuit. Ça y est ?...ok c'est fini !*
3. D : *quelle est l'opération que vous avez faite en fait, qu'est-ce que vous avez fait ? Qu'est-ce que vous avez fait ? Vous avez mangé...le biscuit et vous avez automatiquement pensé à quelque chose. Mais vous avez volontairement pensé à quelque chose ? Parce que...ou le biscuit vous...ça vous a rappelé quelque chose ?*

Il docente dopo l'esercizio riprende in parte la spiegazione precedentemente data all'inizio (frase 2) per definire ulteriormente il compito, chiede quindi quali siano i risultati del loro momento di riflessione. Gli studenti discutono molto tra di loro confrontando le risposte date e questa parte di scambio avviene in lingua francese. Gli studenti difatti sono stati stimolati ad usare la lingua francese per svolgere un compito e per creare un'associazione di idee, la loro attenzione è dunque imperniata sul contenuto e la lingua diviene solo il mezzo per esprimere le proprie idee. Quindi non soltanto diventano parte attiva del loro processo di apprendimento, ma fanno un uso autentico della lingua.

1. S1 : *Oui ça m'a rappelé quelque chose*
2. D : *le biscuit...le biscuit ça m'a rappelé quelque chose. D'autres personnes qui par contre ont écrit juste pour écrire ou pour essayer de se rappeler ?*
3. S2 : *Moi m'a rappelé rien*
4. D : *ça ne t'a rien rappelé*
5. S2 : *J'ai seulement vois sa trace et l'avion et j'ai pensé à mon petit copain qui se trouve à Praga*
6. D : *D'accord ! D'accord ! Alors qu'est-ce que tu as fait ? Donc ça été une association d'idées en fait, t'as pris euh le biscuit juste comme pause et tu l'as utilisé. C., toi ?*
7. S3 : *Euh, le biscuit m'a rappelé quand on...je prends le thé avec ma grand-mère*
8. D : *qui s'appelle Tante Léonie par hasard ? Non ?*
9. S3 : *Oui*
10. D : *(rit) oui, quand tu prends le thé avec ta grand-mère. Très bien. Encore d'autres...A. ?*
11. S1 : *Il m'a rien rappelé et quand je l'ai pris j'ai pensé Ah heureusement il y en a un autre de ce type ? parce que c'est ce que j'adore !*
12. D : *(rit) D'accord !!! Bien...A. ?*
13. S2 : *J'ai pensé à ma mère, à ma grand-mère moi aussi, parce que je mangeais ce biscuit quand j'étais chez elle et de plus j'ai pensé merci parce que je n'avais pas pris mon petit déjeuner ! (rires)*

14. D : *Très bien ! G. ?*
15. S4 : *C'est une chose très bizarre parce que j'ai mis come si dice burro cacao au peperoncino et je sens la boule...la bouche mais aussi le chocolat qui me donne le bonheur (rires)*
16. D : *Donc, aucune mémoire de ...rien de quoi que ce soit...rien pas de mémoire...d'accord. Qu'est-ce que vous avez fait en fait ? Alors le fait de goûter à un petit gâteau ça a bouleversé le cours de l'histoire littéraire disons pour un homme dont vous avez peut être entendu parler qui s'appelle Marcel Proust, bien sûr. Il ne goûtait pas du tout euh aux biscuits que vous avez goûtés. Proust euh a goûté à autre chose, à un petit gâteau qui s'appelle la Madeleine et en fait euh c'est de lui que nous allons parler aujourd'hui.*

Il docente raccoglie le sensazioni che gli studenti hanno provato nell'esperienza della degustazione, lo scambio avviene solo in lingua francese. Il docente non corregge gli errori degli studenti, come ad esempio nelle frasi 3 e 5. Nel primo caso il docente riprende la frase dello studente e la riformula in modo corretto come si evidenzia nella frase 4, in modo tale che non sembri una correzione ma semplicemente la ripresa del concetto.

Nel secondo caso, anche se una parte della frase espressa dallo studente non risulta comprensibile, il docente non corregge e non lo interrompe, si limita a riassumere, subito dopo e in modo generale, quello che lo studente ha cercato di esprimere, come si può notare nella frase 6.

In un terzo caso uno studente, nel formulare la frase, esprime una richiesta di traduzione di un oggetto *burro cacao au peperoncino* (frase 15), che non viene accolta dal docente e quindi continua senza interruzioni l'idea che stava esponendo. Il docente conduce lo scambio e il dialogo in modo tale da includere quasi tutti gli studenti, lo fa in modo naturale senza rigidità, gli studenti comunicano, difatti, le proprie idee e sensazioni senza bloccarsi e lo fanno in un clima sereno. L'esercizio ha permesso il raggiungimento di obiettivi extralinguistici, l'uso del *realia* difatti ha consentito di cogliere la sfumatura del concetto di memoria e dell'associazione di idee sulla base dell'esperienza personale (vedi frasi 5, 7 e 13), e l'uso autentico della lingua.

In una seconda fase della lezione, prima di iniziare a parlare dei due documenti autentici scelti (la lettura del brano “*La madeleine*” tratto da *Du côté de chez Swann* e del brano “*La vraie vie*” tratto da *Le temps retrouvé*), il docente specifica le due sotto tracce da seguire per la lettura del testo: 1. *La mémoire volontaire* e 2. *La mémoire involontaire*.

Il docente prima di iniziare un secondo dialogo con gli studenti sugli argomenti presentati come anticipazione e preparazione alla lettura dei documenti autentici, sceglie di utilizzare un altro tipo di documento autentico: il dizionario monolingue. Il docente quindi proietta sulla LIM la definizione di *Mémoire* presa da un dizionario monolingue (*Le Dictionnaire de français Larousse en ligne*) che viene letta dagli stessi studenti. Alla fine della lettura, il docente mette in evidenza le tre parole chiave: *Enregistrer*, *conserver* e *restituer*. Sono le tre nozioni che ritiene fondamentali per comprendere il concetto di Memoria. Il docente spiega, sempre in lingua francese, le tre nozioni riprendendo il significato dell’esercizio svolto a inizio lezione, sottolineandone in questo modo l’importanza.

D: [...] *restituer c’est le travail que vous avez fait, c’est-à-dire la restitution de mémoire d’une manière ou d’une autre.* [...]

Il docente, dopo la fase di spiegazione e di acquisizione lessicale, ritorna sul concetto di *Mémoire volontaire* et *mémoire involontaire*. Riapre dunque la discussione con gli studenti per sollecitare il loro intervento (sempre in lingua francese) tramite la tecnica di elicitazione, in modo tale che gli studenti possano affrontare con consapevolezza e in modo più agevole la lettura dei documenti autentici. Richiamando in questo modo le conoscenze pregresse degli studenti, non soltanto l’introduzione di testi, a volte più complessi, risulta facilitata, ma al tempo stesso gli studenti usano in modo autentico la lingua. Il fatto che il docente di Letteratura francese sia anche docente di Lingua, con un livello di competenza linguistica molto elevato, rende questo tipo di scambio molto naturale e gli studenti si sentono coinvolti in prima persona e intervengono in modo molto spontaneo. Il fatto che non sia presente la componente

della correzione linguistica, che può risultare frustrante e demotivante per lo studente durante l'atto comunicativo, consente di ottenere un'interazione meno artificiosa e crea un clima disteso, per uno scambio linguistico con fini autentici.

1. D : *qu'est-ce que ça peut vouloir dire mémoire volontaire ? S1. ?*
2. S1 : *Par exemple quand nous mangeons quelque chose, mais nous pensons rien...*
3. D : *ça c'est l'exemple, mais la définition de mémoire volontaire... C'est le fait de faire quoi ?*
4. S2 : *C'est se rappeler...*
5. S1 : *C'est une décision de penser quelque chose...*
6. D : *[...] S3 à ton avis ? Qu'est-ce que c'est ? donc si la mémoire volontaire c'est le fait de se rappeler volontairement de quelque chose, qu'est-ce que c'est que la mémoire involontaire ?*
7. S3 : *c'est quelque chose qui est, que tu, euh, quelque chose site en toi mais ce n'est pas volontairement*
8. D : *quelque chose qui suscite en toi un événement de quelque chose donc ça te donne une sensation*
9. S1 : *Nous pouvons pas contrôler...*
10. D : *Que nous ne pouvons pas contrôler et on ne sait pas à quel moment ça va arriver, ça peut arriver soudain, de manière euh comme ça euh soudain ou à la limite euh en sentant euh une odeur ou en goûtant quelque chose. Voilà ce qui est arrivé à Marcel Proust. Deuxième...donc la définition de mémoire, mémoire volontaire et mémoire involontaire et encore le temps. Qu'est-ce que c'est que le temps ? Euh S4 comment peut-on définir le temps, qu'est-ce que c'est le temps ?*
11. S4 : *Le temps c'est la ehm le moment de la journée qui passe et que sont euh ce sont divisé euh de l'heure*
12. D : *Alors ! Techniquement oui ! Le temps est divisé en heures, minutes, etc, donc ça a une cadence assez régulière. Est-ce que le temps, la mémoire a-t-il un temps régulier ?*
13. S4 : *Non..*

14. *D : Donc, il existe un temps qui est un temps régulier, le temps de l'heure etc, mais il existe aussi...*
15. *S4 : et un temps intérieur*
16. *D : Un temps qui est un temps... par exemple quand vous faites, vous avez une interro par exemple le temps va très vite, vous n'avez...vous avez hâte de passer votre interro....*
17. *S3 : et par exemple le temps pendant l'interro passe différemment euh je qui est interrogé le euh...*
18. *GS : uhm uhm*
19. *D : le temps donc passe différemment...pardon*
20. *S3 : par rapport au professeur par exemple*
21. *D : bien sûr...Très bien donc les deux mots importants le temps et la mémoire.*

Il docente conduce lo scambio sempre in modo naturale e malgrado gli errori commessi dagli studenti (vedi frasi: 2, 5, 7, 9, 11 e 17) non interrompe e non corregge gli interventi. Usa sempre la stessa modalità riprendendo la frase dello studente e riproponendola successivamente in modo corretto. Gli studenti hanno dunque la possibilità di partecipare in maniera attiva e allo stesso tempo molto rilassata al dialogo con il docente; questo tipo di metodo contribuisce a stimolare i processi cognitivi degli studenti e li porta a maturare una riflessione e una consapevolezza autonoma dell'integrazione tra lingua e contenuto. L'obiettivo della loro riflessione è spesso sottolineato dal docente che non permette divagazioni o l'espressione decontestualizzata di mere opinioni dato che si tratta di un lavoro di anticipazione e di preparazione alla successiva fase di comprensione dei testi autentici, difatti durante l'interazione richiama alla mente l'argomento principale del dibattito "*Voilà ce qui est arrivé à Marcel Proust*" (frase 10) e in chiusura dello scambio ricorda i due sotto temi *Très bien donc les deux mots importants le temps et la mémoire* (frase 21).

Oltre il lavoro di anticipazione e preparazione ai documenti autentici, il docente chiede agli studenti di fare anche un lavoro di contestualizzazione. Gli studenti sono dunque invitati in un primo momento, a situare il periodo storico nel quale è vissuto lo scrittore per comprendere meglio la sua opera. In questa prima fase gli studenti sono lasciati liberi di fare un lavoro di ricerca in gruppo sui loro testi di riferimento di

Letteratura francese, sul testo di Storia e su internet; questo tipo di lavoro favorisce e incentiva l'apprendimento autonomo. La contestualizzazione avviene in più fasi, opportunamente scandite dal docente: dopo il contesto storico si passa al contesto sociale, alle correnti letterarie, artistiche e filosofiche, al parallelismo con altri scrittori che possono avere influenzato la scrittura di Marcel Proust, alla nascita della psicoanalisi e alla sua influenza sull'opera dello scrittore. Lo scambio è interamente prodotto in lingua francese (vedi trascrizione in appendice, p. 284), con la stessa modalità analizzata prima: il docente, utilizzando sempre la tecnica di elicitazione, consente agli studenti di intervenire liberamente, li aiuta a richiamare alla mente le conoscenze pregresse e a stabilire, inoltre, i collegamenti interdisciplinari. Normalmente nelle classi EsaBac lo studio del periodo storico, artistico e letterario è portato avanti dai vari docenti delle altre discipline, che non sono direttamente coinvolti nell'insegnamento delle DNL in lingua francese, in modo parallelo per fornire allo studente una prospettiva dello stesso argomento. In tal modo durante il lavoro di contestualizzazione il docente chiede agli studenti di parlare degli scrittori studiati in lingua inglese (*Joyce – stream of consciousness*), dei filosofi e degli psicoanalisti (*Nietzsche e Freud*). Non soltanto, quindi, i contenuti sono approfonditi e bene integrati con la L2, ma avviene il confronto interdisciplinare, che è una delle finalità dell'insegnamento EsaBac oltre che caratteristica della metodologia d'insegnamento francese: “*il docente lavora in modo interdisciplinare, in particolare con il docente d'italiano e della disciplina non linguistica (storia)*<sup>284</sup>”, inoltre, uno degli obiettivi d'insegnamento del docente EsaBac è quello di evidenziare “*il rapporto fra la letteratura e le altre arti, comprese le nuove manifestazioni artistiche*<sup>285</sup>”, un punto fondamentale già rilevato nel capitolo sulla metodologia.

Lezione successiva:

La classe è divisa sempre in quattro gruppi e il docente rimane al centro dell'aula.

In una lezione successiva, il docente riprende con gli studenti la contestualizzazione fatta nella precedente lezione e si procede adesso, dunque, alla lettura dei due testi: i quali sono dapprima letti singolarmente o in coppia e in seguito riletti insieme al

---

<sup>284</sup> G.U. n.90 del 17-4-2013, DM 95 del 2013 allegato 3, p. 2.

<sup>285</sup> *Ibidem*, p. 3.

docente sulla LIM. Il lavoro sul testo, che avviene sempre in lingua francese, si concentra dapprima sulla ricerca delle parole chiave e del campo lessicale dominante, poi sulla loro forma e struttura. Nello scambio i piccoli errori (ad esempio di accordo in genere e numero) e tutti gli errori di morfo-sintassi continuano a non essere corretti, il docente interviene solo nei casi in cui un termine è usato impropriamente o se è pronunciato in modo tale da risultare incomprensibile. Talvolta gli studenti si correggono tra di loro in modo molto spontaneo e con tono di complicità, né ostile né saccente, questo agevola il proseguimento del dialogo. Il docente impedisce, durante lo scambio in lingua francese, la traduzione dei termini e incoraggia gli studenti ad utilizzare il dizionario monolingue, talvolta propone egli stesso dei sinonimi o utilizza delle parafrasi. Un'altra fase importante di lavoro sul testo è la sua comprensione attraverso una serie di domande, proiettate anch'esse sulla LIM, che vertono l'attenzione sul significato e svolgono un ruolo di facilitazione nel processo di memorizzazione. Lo studio dei testi è affrontato dal punto di vista di analisi critica, lessicale e grammaticale. L'interazione con il docente avviene in lingua francese, eccezion fatta che per alcuni momenti in cui il docente sceglie la L1 per ricordare agli studenti le fasi di ricerca sul testo e per strutturare correttamente la sintesi dei testi utile per lo svolgimento della quarta prova d'esame di maturità.

Alla fine della lezione il docente invita gli studenti a sintetizzare oralmente quanto detto fino a quel momento (biografia dell'autore, i testi letti e analizzati, contestualizzazione e le influenze delle correnti letterarie e filosofiche sull'opera dello scrittore). Lo scambio avviene alternando le due lingue. Infine, il docente chiede agli studenti di fare un lavoro di ricerca sugli smartphone. In questo caso il docente sceglie di utilizzare la L1 inserendo nel suo discorso termini in lingua francese (*code-mixing*) – frase n.3:

1. D: *Adesso il lavoro che vi chiedo di fare è di ricercare...prendete i vostri cellulari e cercate tutto ciò che può essere...che può rimandare al lavoro di Proust ovvero...un film, un'altra opera letteraria...che non sia quella di Proust, che abbia avuto influenza su un quadro, un ehm...una qualcosa...*
2. S1: *Che abbia avuto influenza su Proust...?*



3. D: *No. Una cosa che rimandi alla...che noi potremmo inserire in una sorta di séquence sul tema ehm per esempio sul tema...il tempo, il ricordo, le souvenir euh un testo che abbia attinenza con ou le temps ou le souvenir o che abbia attinenza con la Recherche quindi un film che è stato girato a partire dalla Recherche o che è stato adattato a partire dalla Recherche o che so io...qualunque cosa abbia attinenza che potremmo inserire in una sequenza rispetto a questa...*
4. S2: *C'è un film che si chiama In Time dove....*
5. D: *Allora ognuno di voi...in gruppo cortesemente...consultatevi e trovate alcuni elementi che possono essere inseriti in una serie nella quale Proust...*

Il docente definisce la durata del lavoro: cinque minuti. Gli studenti sono eccitati dal compito, attenti e senza che il supporto elettronico li induca a divagazioni discutono soltanto della ricerca assegnata. Sono già divisi in gruppo e parlano animatamente tra di loro cercando sui loro smartphone, la discussione avviene principalmente in italiano, ma la ricerca avviene anche in lingua francese. Si tratta di una tipologia di attività autentica che lascia un ampio spazio di autonomia allo studente e consente uno scambio reale tra compagni e in seguito con il docente. La discussione diventa accesa e diversi sono gli interventi da parte degli studenti: il tema del tempo richiama alla mente: i film “In time” e “La casa sul lago del tempo”, gli studenti narrano le trame e esaminano le varie implicazioni con il concetto del tempo; un altro gruppo suggerisce la rappresentazione della foto ricordo sul tema della memoria; altri dibattono sulla favola di Cenerentola e l’effetto del tempo nella storia; altri ancora parlano del film di animazione “Ratatouille” e sull’effetto degli odori e dei sapori sulla memoria. Il docente parla in francese e i ragazzi liberamente replicano, alternando, entrambe le lingue a seconda di quello che ricercano sui loro smartphone e in quale lingua lo fanno.

*D: Ok! Ma vi state chiedendo perché vi sto facendo fare questo compito?*

*GS: è una memoria volontaria questa D.! Lei ci sta spingendo a riflettere su questo...*

*(Numerosi intervengono parlando tutti allo stesso tempo)*

*D: Questo sicuramente! Ma cosa state facendo...su che cosa state riflettendo in questo momento? Io vi ho dato due temi giusto? Il tempo e la memoria e voi cosa state facendo?*

*GS: utilizziamo la memoria di internet...*

*D: vedo che comunque ognuno di voi va a cercare su internet ciò che gli ricorda...che ha attinenza...etc...quando noi facciamo una reflexion personnelle...*

*S1: dobbiamo mettere in correlazione...*

*D: Che cosa stiamo facendo? quando facciamo una reflexion personnelle senza cellulare che cosa facciamo noi? Vediamo qual è il tema della reflexion personnelle e cerchiamo tutto ciò che ha attinenza con il tema e euh scriviamo in maniera ASSOLUTAMENTE casuale tutti i testi...tutto ciò che noi possiamo effettivamente utilizzare per la nostra reflexion personnelle, ma attenzione... attenzione...stiamo parlando di un brouillon non stiamo parlando della nostra brutta copia...ricordiamoci!*

Il docente alla fine dell'attività si sofferma sull'importanza del compito assegnato e lo correla al lavoro che gli studenti devono fare quando scrivono una riflessione personale. In questo modo opera un parallelismo tra la ricerca fatta su internet con i loro smartphone e la ricerca, necessaria per la redazione di una riflessione personale, fatta sui vari documenti autentici.

Durante un'altra lezione il docente sceglie un altro tipo di disposizione della classe: i banchi formano un cerchio e il docente è seduto tra gli studenti. È la modalità che il docente stesso chiama *Café Littéraire*. Gli studenti, a partire da una problematica, leggono un documento avendo a disposizione dieci minuti (in questo particolare caso leggono un brano di Victor Hugo *Les Misérables* 1862 'Waterloo') prima di iniziare il dialogo con il docente. Gli studenti apprezzano molto questa modalità di svolgimento della lezione e sono molto concentrati. Durante la lezione hanno la possibilità di

degustare biscotti e succhi di frutta, presenti al centro del cerchio, vivendo, in questo modo, realisticamente una conversatione colta in un *café*.

1. D : *la problématique que j'avais...euh...que vous allez analyser est la suivante d'abord de quelle manière un événement qui va changer le cours de l'histoire, la bataille de Waterloo, a-t-il inspiré les grands écrivains du XIXème siècle ? euh...pour commencer...S1, s'il te plaît est-ce que tu peux commenter cet événement et me dire de quelle manière les écrivains comme euh Hugo dans le spécifique a ressenti/participé à cet événement et pourquoi cet événement, comme la bataille de Waterloo, a inspiré de manière différente les différents écrivains...Alors commençons par Hugo...*
2. S1 : *La bataille de Waterloo a lieu en Belgique entre la France et l'Angleterre...*
3. D : *Donc, c'est le moment final...et ? pourquoi ?*
4. S1 : *Et euh...*
5. D : *S2 aiutiamolo...*
6. S2 : *La bataille de Waterloo est importante parce qu'elle représente le moment...la conclusion de la République...de la période de Napoléon Premier donc après...*
7. D : *De la période ça veut dire quoi ?*
8. S2 : *de la République...du premier empire de Napoléon...*
9. D : *Le premier empire avait déjà ...tu te rappelles comment Napoléon...il y avait eu quelque chose avant ?*
10. S2 : *euh...*
11. D : *ça vous dit quelque chose l'île de Sainte-Hélène et d'Elbe ?*
12. GS : *Oui ! (tutti parlano allo stesso tempo)*
13. D : *Scusatemi. Uno*
14. S3 : *Il y a l'exil...*
15. D : *à quel moment? Il faut contextualiser sinon on peut pas saisir les événements essentiels...Nous avons donc Napoléon Bonaparte qui est en train de combattre contre les anglais et de quelle manière Victor Hugo dans les Misérables raconte cette euh ce moment. Prenez le texte s'il vous plaît.*

16. S4 : *il raconte la bataille...il y a les cuirassiers de l'Angleterre et de la France...il y a la catastrophe parce que il y a un fossé, un fossé donc il y a une catastrophe entre les deux armées...*
17. D : *Et qu'est-ce qu'il se passe au fait? Comment est vécue cette bataille de Waterloo ?*
18. S4 : *D'une manière...il exalte la patrie...*
19. D : *Voilà, voilà ! On y arrive ! [...]*

La conversazione è iniziata dal docente che mette in evidenza, innanzitutto, la problematica e chiede di commentare l'evento storico (*La bataille de Waterloo*) e come ha influenzato gli scrittori in generale, e in particolare Victor Hugo. L'interazione si svolge soltanto in lingua francese. Gli studenti cominciano a contestualizzare l'evento (frasi 2, 6 e 8) richiamando alla mente i fatti storici appresi durante il corso di Storia e poi il docente focalizza l'attenzione sul brano scelto. Uno studente parla del brano e commenta il sentimento di Victor Hugo nella descrizione della battaglia (frasi 16 e 18). Il dialogo è molto naturale, il lavoro si concentra esclusivamente sui contenuti e la lingua risulta essere semplicemente un mezzo. Da notare come questa attività, pur con un minimo impiego di materiale autentico, motivi gli apprendenti al dialogo e all'uso della lingua per esporre i contenuti della DNL storia. Il semplice cambiamento dell'assetto spaziale rispetto alla lezione frontale e l'uso di realia consentono agli studenti un livello di partecipazione alla lezione difficilmente riscontrabile in una classe di storia o letteratura con una classica modalità d'insegnamento. Tantomeno una lezione di lingua francese riesce ad utilizzare in maniera così autentica la lingua e a porre gli allievi in un ambiente di confronto così personale d'immedesimazione con la cultura della nazione della lingua obiettivo.

**Osservazione corso di Storia EsaBac – Classe V<sup>a</sup> – Liceo Linguistico – Corpus thématique: La Guerre froide – TIC utilizzate: computer e proiettore.**

Nella lezione precedente il docente ha parlato della nascita delle Nazioni Unite e ha distribuito il materiale da lui stesso preparato come supporto al libro di testo di Storia EsaBac. Nel materiale il docente ha scelto di inserire degli schemi cronologici degli eventi storici per dare agli studenti un punto di riferimento nello studio della Storia ed evitare confusione. Il docente introduce, quindi, la tematica della Guerra Fredda, problematica: *La guerre au XXème siècle. De la Guerre froide aux nouvelles conflictualités de 1947 à nos jours.*

La classe è organizzata in maniera tradizionale con un'impostazione didattica frontale e il docente parla rimanendo in piedi davanti i banchi per la prima parte della spiegazione, in seguito ritorna alla cattedra. La lezione inizia con una lunga spiegazione del docente in L1 sull'organizzazione del materiale, sulle modalità di studio e infine sottolinea agli studenti l'importanza dell'informazione suggerendo di seguire gli eventi odierni nelle varie tematiche che interessano il mondo ogni giorno, fatti storici, politici ed economici: invita quindi a consultare costantemente quotidiani italiani e francesi, nonché le notizie sui media e la stampa di altre nazioni, ad esempio di Inghilterra e Spagna (che sono le nazioni delle altre lingue studiate dagli studenti della classe) per fare una comparazione.

Dopo la presentazione della problematica il docente proietta le diapositive e chiede agli studenti di leggere e interpretare il primo documento iconografico (Vedi foto p. 194):

1. D: *Chi vuole leggere questa fotografia? Allora cosa abbiamo?*
  2. S1: *Una statua*
  3. D: *Una statua...*
  4. S2: *di un uomo...*
  5. S3: *potrebbe essere Stalin?*
  6. D: *Sì.*
- [...]
7. S3: *potrebbe essere la fine dell'Unione Sovietica...*

8. D: *No, no, no...prima dobbiamo leggerla e poi la dobbiamo ad andare a interpretare. Che particolarità ha? Dove stanno le statue? Avete mai visto una statua...S4?*
9. S4: *è una statua sdraiata a terra...e dei bambini seduti sulla statua...e la statua è stata buttata per terra...immagino fosse in piedi prima...*
10. S2: *non so se è legata all'altra foto (vedi foto p.193) la caduta del simbolo del potere...*
11. D: *Quindi la caduta?*
12. S3: *del governo di Stalin e dell'Unione sovietica...*
13. D: *Esatto.*
14. S3: *Beh...i bambini che sono seduti sopra simboleggiano una...*
15. D: *Quindi già siamo nel momento dell'interpretazione, prima la lettura è quello che io vedo, la visione... la prima cosa strana di una statua a terra, ora siamo sull'interpretazione. Abbiamo visto che cosa simboleggia e ora stiamo interpretando tutte le figure che ci sono all'interno di questa fotografia. I bambini.*
16. S3: *Beh simbolo di libertà perché sono seduti su una statua che fino a pochi anni fa era il simbolo del potere...*
17. D: *sì del potere...*
18. C: *Quindi mancanza di rispetto nei confronti del potere...euh...penso che ci siano i bambini seduti perché appunto sono le nuove generazioni quindi il cambiamento...*
19. D: *il cambiamento, rappresentano un cambiamento...quindi dimmi S5.?*
20. S5: *magari i bambini sono messi lì perché i bambini sono superiori ...vogliono essere superiori agli uomini in quanto loro non si fanno problemi con chi creano amicizie, invece l'uomo sta a chiedere riguardo la razza degli altri...  
[...]*
21. D: *Allora riguardo il discorso che tu dicevi rispetto ai bambini...cioè i bambini rappresentano ovviamente la nuova generazione...le nuove generazioni quindi c'è una speranza nelle nuove generazioni. La costruzione appunto di un nuovo mondo.*

Il docente riprende la lezione chiedendo agli studenti di concentrarsi sul primo dei due documenti iconografici presente nella diapositiva proiettata. Lo scambio avviene soltanto in L1 come in una normale lezione di Storia in una classe di scuola italiana. Il docente di Storia, che possiede un livello di competenza linguistica pari al livello B2, ha, in effetti, la possibilità di avvalersi della L1, in particolare modo all'inizio del percorso EsaBac. Al V° anno gli studenti dovrebbero cominciare a consolidare il livello B2 e sicuramente sarebbe auspicabile, dato che la quarta prova all'esame di maturità è svolta in lingua francese, che il docente di Storia si avvallesse della lingua francese per le spiegazioni al fine di rafforzare la competenza linguistica e lessicale fondamentali per creare un'interazione autentica. La presentazione in power point è in effetti in lingua francese (sono presenti oltre i documenti iconografici dei brevi testi e delle domande), ma le discussioni avvengono in italiano con una traduzione continua. Il docente spiega questo punto auspicando che lo scambio possa effettuarsi almeno in parte in lingua francese, tuttavia ricorda alla classe che è facoltativo sostenere l'orale in lingua francese all'esame di maturità e che solo la quarta prova scritta di storia è in lingua francese e sufficiente, se superata, ad ottenere il doppio diploma.

La lezione inizia con l'applicazione della metodologia EsaBac per l'insegnamento della Storia; gli studenti, attraverso la lettura e l'interpretazione di documenti storiografici di tipologia diversa (una delle abilità che lo studente EsaBac deve dimostrare di possedere alla fine del suo percorso), imparano a costruire, avvalendosi anche dei manuali e del materiale fornito dal docente, la conoscenza dei contenuti in maniera attiva. Nello scambio con il docente gli studenti, opportunamente guidati, difatti, decifrano il documento iconografico (frasi 2, 4 e 9) e in seguito, sulla base della problematica presentata, propongono la loro interpretazione (frasi 10, 12, 16, e 18), uno studente in particolare (frase 20) propone una riflessione personale sul documento basandosi sulle proprie impressioni. La modalità di lettura e interpretazione di un documento consente agli studenti di sviluppare il senso critico e di dare inizio all'interrelazione delle informazioni. Questo lavoro è fondamentale per lo studio e l'analisi del materiale didattico, una delle due prove presenti all'esame di maturità necessita di commenti e spiegazioni molto dettagliate su ogni documento (iconografico e testuale). Le due criticità che si sono evidenziate in questa particolare sequenza sono: l'uso esclusivo della L1, come già messo in evidenza prima, e la

difficoltà manifestata da alcuni studenti nel visualizzare correttamente la foto proiettata in quanto troppo distanti dallo schermo che risulta effettivamente essere di dimensioni ridotte per la classe.

1. D: *Andiamo alla seconda fotografia (Vedi foto p. 193)*  
[...]
2. S1: *è l'incontro fra Russia, Inghilterra e...Francia...e appunto sono i...*
3. D: *Tu sei già in un ...nel momento dell'interpretazione, in parte sbagliata, perché dobbiamo individuare bene i personaggi, ma prima di tutto cosa abbiamo?*
4. S2: *Un incontro fra tre uomini...*
5. D: *Un incontro fra tre uomini...questi tre uomini che disposizione danno o sono? Come li vedete? Nemici, amici?*
6. GS: *amici...*
7. D: *da cosa lo capiamo? Tutti insieme non potete parlare...B. dimmi dimmi*
8. S2: *è come se ci fosse un rapporto di serenità*
9. D: *Sì sì*
10. S2: *di amicizia anche...colloquio...*
11. D: *Sì colloquio, amicizia e ehm e stanno discutendo su qualcosa. Riusciamo a individuarne qualcuno? ...Allora prima individuiamo i personaggi e poi capiamo euh quale Stato meglio Nazione...popolo appartengono...*
12. S3: *Stalin...*
13. D: *Stalin c'è*
14. S3: *Churchill e Roosevelt*
15. D: *Ok Stalin, Churchill e Roosevelt...tre personaggi...chi sono? S4?*
16. S4: *Russia...Inghilterra e ehm Stati Uniti?*
17. D: *Russia, Inghilterra e Stati Uniti. Ovvero i vincitori...*
18. S4: *Sì...*
19. D: *I vincitori. E questa foto è una foto storica. È una foto che tutti hanno in mente lo abbiamo visto...perché rappresenta una data simbolo. Rappresenta il febbraio 1947. Stanno discutendo di che cosa? S3? o su che cosa?*
20. S3: *probabilmente dell'esito della guerra, di come...*



21. D: *siamo già nel 1947...quindi dell'esito della guerra...passato, ma in realtà su?*
22. S3: *del futuro...c'è stata la guerra ma bisogna parlare del futuro...quindi la divisione degli Stati...insomma dei luoghi che hanno conquistato...*
23. D: *Perfetto. Lo hai detto proprio benissimo. Cioè stanno discutendo su...*
24. S5: *la spartizione...*
25. D: *la spartizione appunto della Europa in aree di IN-FLU-ENZA! In aree di influenza.*

Il docente invita all'analisi di un secondo documento iconografico, si tratta sempre di una foto, e lo scambio con gli studenti avviene sempre in L1. Il docente richiede innanzitutto la descrizione della foto e in particolare le informazioni che possono essere colte (frase 3) nella fase di osservazione del documento. Viene richiesta anche un'analisi prossemica (frase 5) e gli studenti rispondono individuando le possibili relazioni tra i personaggi (frasi 8 e 10). Gli studenti sono invitati a riconoscere i personaggi ritratti e le loro nazionalità (frasi 12, 14 e 16), il docente sottolinea l'importanza storica della foto e quello che significa politicamente e storicamente (frase 19), infine si mette in evidenza il quadro storico generale e il contesto del momento ritratto (frasi 20 e 22). Il lavoro svolto, sempre perfettamente in linea con quanto richiesto per sviluppare il senso critico e di analisi dell'apprendente di fronte a un documento storico, mette in evidenza le fasi che il docente deve seguire per fare in modo che gli studenti siano capaci di identificare i documenti e di estrarne le informazioni necessarie, utilizzando anche le conoscenze pregresse, al fine di costruire la necessaria acquisizione dei contenuti. L'analisi prossemica consente, inoltre, di raggiungere gli obiettivi extralinguistici. Una strategia che ricorre con molta frequenza è l'uso della ripetizione, così come si evidenzia nella sequenza di prima; la ripetizione rinforza il feedback positivo. Quando la risposta fornita dallo studente è corretta l'insegnante la ripete per enfatizzarla e incitare lo studente a proseguire.

La problematica che si evidenzia anche in questo caso è l'uso esclusivo della L1 che non permette di poter utilizzare la lingua francese in modo autentico.

Osservazione corso di Storia EsaBac – Classe V<sup>a</sup> – Liceo Linguistico – tematica:  
*Les démocraties populaires de 1945 à 1991* – TIC utilizzate: nessuna

Il docente forma quattro gruppi di lavoro (di due/tre elementi ciascuno) ai quali assegna il compito dapprima di analizzare e schedare i documenti sulla tematica *les démocraties populaires* presentata durante la lezione precedente per poi preparare una sintesi da esporre oralmente alla classe. Ogni gruppo lavora solo su un argomento, ascolterà in seguito l'esposizione degli altri gruppi per avere, in questo modo, la visione d'insieme della tematica e i vari punti di vista degli altri compagni. Gli studenti si avvalgono del manuale di Storia in italiano per comprendere e fissare i concetti in L1 (scelta effettuata dal docente per ovviare alle difficoltà linguistiche della classe), in seguito consultano il testo di Storia EsaBac e i documenti cartacei in lingua francese forniti dal docente. Per questo lavoro di analisi il docente suggerisce l'uso del dizionario bilingue e del dizionario monolingue. Assegna loro 40 minuti di tempo per completare il lavoro e informa che ogni gruppo avrà 5-7 minuti di tempo per la presentazione della sintesi. Alla richiesta di uno studente se la sintesi e la presentazione possono essere fatte in lingua francese, il docente risponde che sono liberi di scegliere la lingua da usare per l'esposizione e che è necessario scrivere la sintesi in lingua francese specificando che se hanno difficoltà nell'esposizione in lingua francese è preferibile optare per la L1. Su quattro gruppi solo uno studente del terzo gruppo sceglie di esporre il lavoro in lingua francese, di seguito la trascrizione. In ogni presentazione gli studenti, che hanno lavorato anche sui documenti autentici, principiano commentando i documenti iconografici di riferimento all'argomento scelto. I documenti analizzati dal terzo gruppo si riferiscono alla *Primavera di Praga* del 1968 :

1. D: *Continuiamo...e andiamo a S1*
2. S1: *Allora...en 1968...Prague connaître la révolte contre le système soviétique et...*
3. D : *Ci sono degli errori nella coniugazione del verbo, però poi magari li vediamo insieme...continuiamo*

4. S1: *Les communistes...des communistes content d'instaurer un socialisme à visage humain et la suprématie du pouvoir entre les partis et le gouvernement abolissant de le futur...*
5. D : *In che senso ?*
6. S1 : *Printemps de Prague met...l'union soviétique met en avant la doctrine de la souveraineté illimitée...*
7. D : *Sì. Come te la faccio la domanda ? Come la vuoi la domanda? In italiano o in francese?*
8. S1: *in francese.*
9. D: *In francese...te la dovrei fare ovviamente in francese...Est-ce que tu me peux faire une différence entre le coup de Prague et le printemps de Prague ? Perché questo è uno...quindi chiedo la differenza tra il colpo di Stato di Praga e la Primavera di Praga...lo sto chiedendo perché nella terza...nel compito c'è questa domanda e voi avete fatto una bella...un bel mescolamento dei concetti. Sono due concetti differenti questi...ora lo spiegherò A.*
10. S1: *Allora...eh...le concordat de Prague cioè allora...ehm...*
11. D: *Prova a dirlo prima in italiano A. che così ti chiarisci un po' le idee...*  
(Spiegazione in L1 e scambio con il docente solo in L1)
12. D: *Che cosa succede quindi? Continuiamo...durante questa Primavera di Praga...come dicevi prima...*
13. S1: *Allora...ricomincio da dove...appunto...la division communiste il loge l'invasion de la Tchécoslovaquie par le peuple du Pacte de Varsave à le août 1968 et Duscek<sup>286</sup> si dice così D.?*
14. D: *secondo te... quello che vuoi dire...dovrei capirlo suppongo...no?*
15. S1: *Ducek cherche...*
16. D: *Ora io ti interrompo subito perché primo è la cosa che abbiamo sempre detto. In questo momento tu stai leggendo e non funziona soprattutto nei confronti degli altri...loro ti seguono poco. Secondo rimani sempre spesso legato ai libri e appunti. Dobbiamo cercare di fare tuoi i vari contenuti...ok? Questo è fondamentale. È il tuo obiettivo per il tuo esame.*

---

<sup>286</sup> Dubcek.

Nello scambio riportato lo studente comincia a presentare la sintesi in lingua francese (frase 2) e viene immediatamente interrotto dal docente (frase 3), il quale rendendosi conto dell'errore dello studente sottolinea che ha sbagliato senza però correggerlo. Lo studente riprende il concetto commettendo diversi errori (frase 4) in lingua francese, il docente questa volta interrompe, sempre usando la L1, non per correggere ma per chiedere allo studente delle delucidazioni sul concetto espresso. Lo studente tenta di spiegare più efficacemente il concetto già espresso prima (frase 6). Il docente pone in seguito una domanda in lingua francese che traduce subito dopo (frase 9). Lo studente non riesce a rispondere e opta infine, su suggerimento del docente, per la L1. Lo scambio avviene dunque solo in L1. Vi è in seguito un timido tentativo di riprendere in lingua francese una parte dell'esposizione (frase 13), ma essendo finito il tempo a disposizione lo studente viene nuovamente interrotto.

Lo scambio genera un po' di tensione e di imbarazzo per lo studente data la difficoltà nell'uso della lingua per la spiegazione dei concetti sottolineata dalle interruzioni. Sicuramente il livello di competenza linguistica non è sufficiente perché possa esserci un'interazione naturale e autentica e anche se il lavoro fatto risulta utile per il raggiungimento degli obiettivi EsaBac, la carenza lessicale e grammaticale può generare frustrazione nell'esposizione di concetti più complessi.

Il docente, in seguito, alla fine del lavoro di osservazione, mi spiega che il livello linguistico della classe, non essendo omogeneo, non permette che gli scambi in lingua francese possano essere frequenti e che quindi risulta difficile l'interazione in L2. Si è notato infatti, durante le fasi di osservazione della classe, che l'uso della L2 alternata alla L1 avviene talvolta nel corso delle interrogazioni orali o di alcune presentazioni orali di sintesi e solo in modo volontario. A questo proposito lamenta, inoltre, il fatto che gli studenti non abbiano conseguito una certificazione linguistica, né di livello B1 né di livello B2 – certificazione non obbligatoria dato che paradossalmente il conseguimento del doppio diploma attribuisce *de facto* il livello B2. Il docente spiega che la classe ha, inoltre, enormi difficoltà nella lettura e nell'interpretazione delle foto e dei documenti iconografici in genere, malgrado il fatto siano stati preparati dal docente di Storia dell'Arte per questo tipo di lavoro, e questo rappresenta una grossa problematicità dato che tutto il lavoro di apprendimento della Storia, suddiviso per tematiche, principia sempre con la lettura e l'interpretazione di documenti iconografici

di vario genere, così come esplicitato nel DM n. 95 del 2013 tra le abilità che lo studente dovrà possedere alla fine del suo percorso vi è la competenza adeguata per *leggere e interpretare documenti storici [...]*.

## 5.5 Osservazione in classe CLIL

**Osservazione modulo CLIL Storia – Classe V<sup>a</sup> - Liceo delle Scienze Umane opzione Economico Sociale – tematica: *La Guerre froide* – TIC utilizzate: nessuna**

Il docente ha scelto di suddividere il modulo CLIL in sei lezioni (sei ore in totale). La classe è organizzata in maniera tradizionale con un'impostazione didattica frontale, per una parte della lezione il docente parla rimanendo in piedi, spostandosi da un banco all'altro, il resto della lezione rimane seduto in cattedra. Il docente ha introdotto l'argomento in L1 nella lezione precedente, ha anche distribuito agli studenti il materiale didattico di riferimento con i documenti da utilizzare durante le lezioni. Il livello linguistico della classe non è omogeneo e oscilla tra un livello A2 e per alcuni un accennato livello B1. Il docente ha un eloquio lento e chiaro per consentire all'intera classe di seguire la lezione senza grandi difficoltà, malgrado questo la richiesta di spiegazioni dei termini usati dal docente e presenti nei documenti, così come la loro traduzione, è frequente.

Durante la prima lezione, prima di iniziare la lettura dei documenti inseriti nel materiale didattico, il docente chiede agli studenti di ricordare gli argomenti trattati nelle lezioni precedenti.

1. D: *Nous avons parlé de la ?*
2. GS : *Guerre froide...La Guerre froide...*
3. D : *Alors, S1 qu'est-ce que c'est la Guerre froide ?*
4. S1 : *La Guerre froide ehm consiste...consiste ? en une conflit...parmi de l'Union soviétique...*
5. D : *entre...si dice entre ou parmi? Prendete appunti però perché sennò...*
6. S1 : *entre le bloc de l'Union soviétique et le bloc de les pays occidentales comprend les pays...*
7. D : *occidentaux...*
8. S1 : *occidentaux comprend...comprenante les pays de l'OTAN*
9. D : *Qu'est-ce que c'est l'OTAN ?*
10. S1 : *L'OTAN est la NATO...l'Italie...*
11. D : *Ti ricordi come si dice...comment on dit en français ? L'acronyme.*

12. S1 : *L'acronyme comprend les pays membres...*
13. D : *Allora qualcun altro. S2 ? Qu'est-ce qu'il y a dans la carte de la chronologie?...chronologique ?*
14. S2: *ehm en 1945...*
15. D: *En général qu'est-ce qu'il y a?*
16. S2 : *Il y a les périodes de la Guerre froide et...*
17. D : *Quelle période ? des événements ? degli eventi...*
18. S2 : *Des événements ? mention de la Guerre Froide euh...après le nouveau...*
19. D : *Après la ? après la conclusion...*
20. S2 : *La conclusion de la deuxième guerre mondiale...*
21. D : *La conclusion de la Seconde guerre mondiale...Quels sont les événements les plus importants ?*
22. S2 : *Les événements plus importants sont euh...sont le bloc de Berlin...*
23. D : *No, come è scritto ? Le blocus...*
24. S2: *Le blocus de Berlin et la guerre de Corée ehm le plan Marshall...*
25. D : *Qu'est-ce que c'est le plan Marshall ?...Nous avons parlé du plan Marshall...si vous prenez la page 3 on parle du plan Marshall.*

L'interazione avviene, malgrado le evidenti difficoltà degli studenti, in L2; il docente si avvale della L1 per sottolineare un errore, per ricordare il lessico introdotto o la pronuncia corretta di un termine (frasi 5, 11 e 23). Durante la prima parte dello scambio, il docente chiede a uno studente di intervenire e lo aiuta a ricordare i fatti trattati in precedenza. Lo studente commette degli errori, alcuni dei quali vengono rilevati e corretti dal docente (frasi 5 e 7). Il docente chiede alla classe, dopo aver rilevato e corretto un errore, la regola di grammatica (frase 5), ma nessuno risponde. La classe non è molto partecipe alle attività e gli studenti intervengono solo se sollecitati singolarmente. Nella seconda parte dello scambio, il docente chiede ad un altro studente di rilevare i fatti salienti della Guerra fredda in uno schema (frase 13), ne stimola le risposte suggerendo l'inizio della risposta e portando lo studente alla corretta lettura del documento. La difficoltà nel riuscire a formulare concetti, anche semplici, in L2 rende complicato lo scambio e non consente un uso autentico della lingua, dato che gli studenti sono più attenti e concentrati sulla lingua piuttosto che sul

suo uso e sui contenuti. Il docente malgrado si avvalga di strategie di *scaffolding* usando grafici, tavole e cartine, formuli delle domande semplici per favorire i processi cognitivi atti all'apprendimento, dia delle consegne chiare e semplici, non riesce a catturare l'attenzione degli studenti.

Alla fine della sequenza il docente invita gli studenti a ritrovare nel materiale distribuito i documenti relativi al Piano Marshall, documenti testuali che dapprima vengono letti dal docente e poi da alcuni studenti. Durante la lettura dei documenti il docente corregge gli errori di pronuncia e chiede la traduzione dei testi (vedi appendice p. 292 e p. 293), invitando gli studenti a scrivere la traduzione delle parole che non conoscono o non capiscono direttamente sul documento. L'uso sistematico della traduzione, necessaria in alcune circostanze per la comprensione di alcuni termini se i sinonimi o le parafrasi risultano inefficaci, rischia di portare alla semplice sovrapposizione dei concetti rendendo l'apprendimento meno efficace e ripetitivo.

In un'altra sequenza, *Unité 3 - Problematica: La division de l'Allemagne*, il docente, invece di tradurre un termine che gli studenti non riescono a capire, fa uso di un regionalismo, la *fuitina* (attestato ormai anche nei dizionari di lingua italiana) vicino all'immaginario culturale della classe, sfruttando la somiglianza con il termine francese *fuite*.

D: *Les documents...écoutez...les documents sont différents...nous avons par exemple une caricature, une carte géographique, un discours du Président américain Kennedy, une photo de la construction du mur de Berlin par les soviétiques et un autre document qui parle des fuites vers l'Allemagne de l'ouest. Les fuites che sono les fuites ?*

GS : *Bho...non lo so...*

D: *Come si dice quando una ragazza abbandona la famiglia...fugge...in siciliano...*

GS: *la fuitina!*

D: *La fuitina. Quindi dal francese. Le fughe verso la Germania ovest.*

La scelta del termine riscuote successo e rende, in questa particolare circostanza, più efficace la memorizzazione del vocabolo rispetto alla sua semplice traduzione.



Il docente continua a spiegare, in particolare commenta la carta geografica sulla divisione della Germania, alternando la L1 e la L2, traducendo le frasi pronunciate in L2. Gli argomenti sono spesso spiegati in L1 perché gli studenti non sempre riescono a seguire, nonostante l'azione di semplificazione costante dei concetti e la lenta velocità dell'eloquio del docente. Molte delle interazioni avvengono solo in italiano. Il docente consiglia, dato che gli studenti non hanno ben assimilato i contenuti, di studiare a casa la parte relativa alla Guerra fredda sul loro manuale di Storia in italiano. La semplificazione dei concetti è sicuramente la strategia più efficace per evitare la frustrazione nell'apprendimento e per permettere agli studenti di concentrare l'attenzione su ciò che è fondamentale, soprattutto quando il livello linguistico non consente approfondimenti, ma la traduzione sistematica degli argomenti e dei concetti rende inefficace l'acquisizione dei contenuti della materia e altera gli obiettivi del CLIL.

In un'altra sequenza il docente dopo aver introdotto la tematica *Le blocus de Berlin* chiede agli studenti di focalizzare l'attenzione su una caricatura (vedi documento n. 2, p. 206) presente nel materiale e di rispondere alle domande che servono da guida per l'analisi del documento: *À quel pays fait référence la faucille ? Qui organise le blocus de Berlin en 1948-1949?*. Le domande guida sono certamente una strategia efficace per focalizzare l'attenzione sulle informazioni essenziali nella lettura e nell'analisi dei documenti, indispensabili per la loro comprensione.

1. D : *Allora...Qu'est-ce que vous avez compris ? les avions ?*
2. S1 : *passent...perché si vede il movimento...però non...*
3. D: *La faucille ne bloque pas les avions...les avions passent. La faucille est le symbole ?*
4. S1 : *De Berlin ?*
5. D : *Non...*
6. S2 : *De l'Union soviétique...*
7. D : *De l'Union soviétique...avec la faucille et...non mi ricordo come si dice...il martello...la falce e il martello...*
8. S1: *e la mano? E la mano che dice Berlino bloccata?*

9. D: *Era la mano dell'operaio...vedete che è una mano dell'Union soviétique...la falce è del contadino, il martello è dell'operaio. La falce doveva bloccare...*
10. S2: *Le comunicazioni*
11. D: *Le comunicazioni ma gli aerei passano lo stesso quindi arrivano...al momento in cui la population de Berlin qui était bloquée par les soviétiques...era bloccata dai Sovietici...quindi proviamo a rispondere...La faucille...*
12. S1: *fa référence...*
13. D: *No 'fa'...fait...*
14. S1: *fait référence à le bloc*
15. D : *non...à l'Union soviétique...perché è il simbolo del comunismo. Allora gli strumenti del contadino e dell'operaio a quel tempo erano la falce e il martello. Quindi è il simbolo del comunismo. Non avete mai visto la bandiera dell'URSS?*
16. GS: *Sì certo...sì la bandiera rossa...*
17. D: *Quindi però la falce all'interno è vuota...quindi il blocco non riesce a...capito? Anche perché che cosa dovevano...qu'est-ce qu'ils devaient faire les soviétiques? Dovevano sparare dei missili o con la contraerea abbattere gli aiuti mais quelles pouvaient être les conséquences?*
18. S2: *la 'terce' guerre mondiale...*
19. D: *quale 'terce'...la troisième...*
20. S2 : *la troisième guerre mondiale...*
21. D : *la troisième guerre mondiale pouvait être...*
22. S2 : *destructive...*
23. D : *non...complètement destructive...*
24. S1 : *avec les nouvelles technologies...*
25. D : *quindi, la faucille fait référence à l'Union soviétique ; le pays qui organise le blocus. Questa è la risposta.*
26. S1 : *Quindi abbiamo risposto alla prima e alla seconda ?*
27. D: *Sì...*

Il docente chiede agli studenti di commentare la caricatura. La scelta di inserire un documento di questa tipologia può sicuramente risultare motivante e divertente, potrebbe essere lo spunto per ulteriori riflessioni; in generale, infatti, il ricorso a materiale non linguistico, come tabelle, immagini, grafici, schemi, etc è indubbiamente una strategia efficace ai fini della comprensione degli argomenti, ma anche in questo caso la difficoltà linguistica degli studenti rende in parte inefficace la scelta didattica. La presenza delle domande potrebbe in effetti semplificare la comprensione e l'analisi del documento iconografico, ma alcuni termini, quali la *faucille* e le *blocus*, risultano, per gli studenti, difficili da comprendere anche a livello concettuale. Il primo termine è tradotto (frase 7), ma lo studente ha comunque difficoltà a capire di cosa si tratti, tanto che per due volte non riesce a rispondere correttamente (frasi 4 e 14). Inoltre, per la lettura e l'analisi di una caricatura, o di un documento iconografico in genere quale può essere ad esempio una locandina, gli studenti devono essere abituati alla lettura di un segno che non sia quello della parola, spesso, malgrado il fatto che si viva in una società supericonografica, può risultare complicato riuscire ad estrapolare informazioni dalle immagini, che ad esempio sono usate nei manuali italiani di storia come complemento o mero accompagnamento al testo e non come punto di partenza per una riflessione sull'evento storico. Infatti lo studente (frase 8) chiede al docente delucidazioni sulla caricatura e viene guidato dal docente a rispondere alle due domande (frasi 9, 11 e 15) per poi infine dare le risposte nella frase 25. Durante la sequenza gli errori dei due studenti sono corretti dal docente (frasi 13, 15, 19 e 23), tre sono errori grammaticali e riguarda il contenuto (frase 15).

Il dialogo con il docente avviene in entrambe le lingue in un continuo *code-mixing*; risulta evidente la difficoltà degli studenti a decodificare l'immagine e ad esprimere i concetti in francese, il docente cerca di guidarli e di farli riflettere perché possano rispondere correttamente alle domande, ma alla fine decide di dare lui stesso le risposte. Malgrado la qualità dei documenti e la contestualizzazione fatta degli stessi, l'interazione presenta delle problematicità dovute sicuramente al livello disomogeneo della classe, sia dal punto di vista linguistico sia da quello culturale.

La sequenza riprende, dopo che le risposte sono state dettate e trascritte sui quaderni, con l'intervento di uno studente in seguito alla lettura della terza domanda riferita sempre alla caricatura *Comment cette caricature montre que le blocus est un*

*échec* ? ; il docente chiede agli studenti di rispondere per iscritto alla domanda e in seguito di leggere quanto scritto:

1. S1: *est un échec.*
2. D: *Però lo devi spiegare perché.*
3. S1: *cioè significa...*
4. D: *Est un échec parce que il y a la faucille...*
5. S1 : *il fait le contact très difficulté...*
6. D : *les avions passent sans difficulté...voi come avete scritto ?*
7. GS : *io simile...io il contatto ho messo...*
8. D: *Quindi il blocco rappresenta il simbolo della forza del comunismo, ma all'interno della falce c'è un buco...va verso questo buco che indica un po' l'impossibilità di...come dire...resistere...di non fare organizzare gli aiuti aerei...offre anche le debolezze diciamo di questa chiusura, mais le blocus est en 1948 et la construction du mur?*
9. GS: *1960...non 1980... (L2)*
10. D: *Non la conclusion...la construction...*
11. GS: *Ah...1961 (L2)*
12. D: *1961 (L2)...1961 (L1)...La construction du mur a été faite pourquoi ?*
13. S3 : *pour diviser Berlin...*
14. D : *Oui mais parce qu'il y avait beaucoup de ?*
15. S3 : *liberté ?*
16. D : *Non ! Come si chiamava ? C'era nel documento...dans le document trois (vedi documento n. 3, p. 206). Qu'est-ce qu'il y avait? Dans l'Allemagne de l'est ? De fuites...vers ?*
17. S3 : *L'Allemagne de l'ouest*
18. D : *de l'ouest, cioè ? i cittadini si spostavano da una parte all'altra che...dalla partie occidentale il y avait la liberté, la richesse...*

Nella prima parte dell'interazione si può notare che lo studente non riesce a formulare chiaramente la risposta (frasi 1, 3 e 5) e infine è lo stesso docente a rispondere alla domanda (frasi 4 e 6), in seguito, dopo aver chiesto alla classe quale

risposta avessero dato, riprende di nuovo il concetto in L1 e passa ad un altro argomento *la construction du mur de Berlin*; all'inizio gli studenti non comprendono e confondono *construction* con *conclusion* poi rispondono con la data corretta e in seguito, sempre indirizzati dal docente, cercano di rispondere (frase 13), ma non in modo sufficientemente esaustivo e corretto (frase 15), quindi il docente chiede loro di riprendere il documento letto prima e conclude l'interazione, alternando la L1 e la L2, per ribadire il concetto.

Come nelle precedenti sequenze si evidenziano le difficoltà linguistiche e le lacune a livello di contenuti degli studenti, lo scambio risulta quindi frammentario e incompleto. Il docente non riesce a coinvolgere la classe, lo scambio comunicativo è incerto. Gli studenti rispondono solo per iscritto alle domande presenti alla fine di ogni insieme di documenti, riprendendo le frasi all'interno dei documenti o trascrivendo le risposte che lo stesso docente detta loro. Questo tipo di attività non incentiva gli studenti alla riflessione e la difficoltà nell'uso della lingua non gli permette di rielaborare e di acquisire i contenuti.

In una successiva sequenza il docente, dopo aver chiesto agli studenti di riassumere gli argomenti spiegati la volta precedente (corta interazione in L1), sollecita uno studente a commentare e a descrivere una carta tematica sulla Crisi di Cuba:

1. D: *Qu'est-ce qu'il se passe à Cuba ? Dans la carte géographique à l'Havana qu'est-ce que tu vois ?*
2. S1 : *Je vois que...ehm...à Cuba il y a...*
3. D : *Il y a ?*
4. S1 : *Une base de lancement euh missili ?*
5. D : *missiles...*
6. S1 : *de missiles soviétiques...*
7. D : *qui pouvaient frapper ?*
8. S1 : *ehm...les États-Unis...*
9. D : *Les États-Unis...seulement les États-Unis ?*
10. S1 : *Non...*
11. D : *mais aussi...sss ! State attenti ! mais aussi les autres...*
12. S1 : *Panama...*

13. D : *Panama...et Mexico. Allora tu as 'lis' trois différents discours sur trois différents Chefs d'État...qui parlent...qu'est-ce que c'est par exemple Kennedy...*

(Lettura della domanda : *Quelle est la situation dénoncée par le président Kennedy ?*)

14. D : *Alors qu'est-ce qu'il dénonce Kennedy ? dénonce che cosa ?*

15. S2 : *La presenza...*

16. D : *La présence...*

17. S2 : *La présence de missiles...*

18. D : *de bases de missiles o fusées...*

19. S2 : *fusées...*

20. D : *Qui ?*

21. S2 : *Qui pouvaient ehm arriver*

22. D : *arriver ou atteindre...*

23. S2 : *Le Panama et le 'Vassinton'...*

24. D : *Panama et Washington et menacer ?*

25. S2 : *Les États-Unis...*

26. D : *Non solo les États-Unis ma en général la paix du monde*

27. S2 : *La paix du monde...*

28. D : *Allora lo volete scrivere ?*

29. GS: *Sì.*

In questa sequenza il docente coinvolge direttamente due studenti, lo scambio avviene nella totale indifferenza della classe. Il primo studente prova a commentare la carta tematica presente nel materiale didattico e, malgrado le difficoltà linguistiche, riesce comunque, opportunamente guidato dal docente, a leggere la cartina geografica (frasi 2, 4, 6, 8, e 12). Il secondo studente, nella seconda parte della sequenza, prova a rispondere a una delle domande guida, presenti dopo l'insieme di documenti testuali, sul Presidente Kennedy. Lo studente inizia l'interazione in L1 ed è invitato dal docente a parlare in L2 (frasi 15 e 16); anche in questo caso il docente accompagna lo studente verso la risposta per poi addirittura completarla egli stesso con un'informazione (frase

26) che lo studente non riesce a dare. Le criticità che si evidenziano in quest'ultima sequenza sono quelle già rilevate prima: difficoltà ad esprimersi in L2 e lacune nelle conoscenze degli argomenti. Il docente, malgrado si avvalga di documenti autentici (fotografie, caricature, estratti di discorsi politici, etc...) e di alcune strategie di *scaffolding*, non riesce a catturare l'attenzione degli studenti. L'uso sistematico della traduzione rende l'apprendimento ripetitivo e poco efficace, la ripresa da parte del docente di spiegazioni di regole grammaticali (vedi l'appendice p. 293) non rispetta gli obiettivi che si prefigge un apprendimento di tipo CLIL. La lezione viene vissuta dunque dagli studenti come una lezione di Storia con l'uso della L2 che, invece di incentivarli e invogliarli, inibisce i loro tentativi di comunicazione orale. Probabilmente l'introduzione di mappe lessicali, che favoriscono l'acquisizione della terminologia in modo più efficace rispetto alla semplice traduzione dei termini, l'adozione di ulteriori strategie didattiche per rendere i contenuti più comprensibili, il lavoro in gruppo che favorisce l'apprendimento autonomo rompendo lo schema frontale della lezione, l'uso di TIC, la costruzione di mappe concettuali avrebbero permesso una maggiore interazione e un uso più autentico della lingua.

**Osservazione modulo CLIL Storia – Classe V<sup>a</sup> - Liceo Linguistico – tematica: *La Guerre d'Algérie, le colonialisme et la décolonisation* – TIC utilizzate: computer (collegamento Skype) e proiettore.**

Nella fase conclusiva di un modulo CLIL in Storia, della durata di otto ore in totale, il docente ha organizzato una video conferenza, tramite skype, della durata di un'ora e un quarto, tra la classe, un professore di storia di nazionalità algerina, insegnante ad Algeri, e un ingegnere italiano di stanza ad Algeri. Gli studenti sono seduti ben posizionati di fronte lo schermo e di volta in volta si avvicinano al microfono per porre delle domande, preparate in precedenza durante il lavoro di gruppo fatto in classe, ai loro due interlocutori sulla tematica scelta dal docente.

Il lavoro fatto in classe, che ha preceduto questa ultima fase, ha consentito l'acquisizione, tramite il materiale e le spiegazioni fornite dal docente, dei contenuti essenziali sulle vicende storiche che hanno visto coinvolti il popolo algerino e la Francia; in particolare le tappe del colonialismo francese in Algeria fino all'indipendenza della stessa avvenuta nel 1962 e la conseguente decolonizzazione. Il docente ha suddiviso gli allievi in gruppi, i quali dapprima hanno svolto come lavoro in classe lo studio dettagliato degli eventi storici e poi hanno creato una lista di domande per svolgere un'intervista. Durante il collegamento skype gli studenti hanno preso appunti, poiché come ulteriore compito assegnato vi era la redazione di una sintesi scritta dell'intervista.

Nella prima parte del collegamento, il docente chiede innanzitutto ai due interlocutori di dire in quale parte dell'Algeria si trovano:

I1: professore di storia algerino

I2: ingegnere italiano

D: *Vous vous trouvez en quelle partie d'Alger ? Au centre ? la périphérie ?*

I1 : *Plus exactement dans la périphérie à vingt kilomètres d'Alger, tout proche de l'aéroport international d'Alger.*

Questa prima domanda è fondamentale per la contestualizzazione e permette quindi agli studenti di realizzare concretamente che il dialogo avverrà con persone inserite in



una realtà culturale e sociale diversa dalla loro. Il collegamento offre una finestra su un autentico altrove, oltre la simulazione nella spazialità della scuola. Il docente, in seguito, spiega come si svolgerà lo scambio, come gli studenti interagiranno con loro durante l'intervista e il lavoro che la classe ha svolto:

*D: On va vous poser des questions. 'Seront' les élèves qui viendront où je me trouve maintenant pour utiliser le microphone et vous adresser des questions, d'accord ?*

*I1 : Disponible...*

*I2 : D'accord. On est d'accord.*

*D : Merci pour votre disponibilité déjà et on est en train de faire tout 'un' étude sur la Guerre d'Algérie comme moment particulier de l'histoire de la méditerranée et de l'Europe et comme racines d'un problème qui est celui du colonialisme et de la décolonisation qui nous touche je crois maintenant aussi d'une certaine façon et là on va vous poser des questions surtout sur la Mémoire que les algériens comme vous ont de la Révolution de la guerre d'Algérie. D'accord ? Merci.*

*I1 : D'accord d'accord et merci à vous.*

Il docente specifica dunque non soltanto la tematica affrontata durante il modulo CLIL, ma puntualizza anche gli obiettivi e i motivi di tale scelta. Tra gli intenti dell'insegnamento CLIL è fortemente presente un'attenzione particolare al pluriculturalismo e dunque la possibilità per lo studente di sviluppare la conoscenza e la comprensione di altre culture, per poterlo rendere un cittadino europeo dalla mentalità aperta e dallo spirito tollerante. Quindi si delineano, già in questa prima parte, due diversi tipi di autenticità: l'autenticità culturale e l'autenticità di scopo.

Nella sequenza riportata qui di seguito uno studente pone la sua domanda dopo essersi presentato:

*S1: Bonjour, je m'appelle...et j'ai une question : Quelles sont les relations franco-algériennes aujourd'hui ?*

*I1 : Oui, d'accord. Bonjour.*

*GS : (risate in seguito all'espressione perplessa e ironica dell'interlocutore)*

I1 : (rires) *Alors si on parle de relations algériennes aujourd'hui elles sont toujours froides. Donc, c'est parce qu'on peut pas oublier ce qu'elle a fait la France pour nous. Donc, c'est-à-dire il n'y aura jamais de bonnes relations entre le peuple algérien...je parle entre le peuple algérien et les français. C'est parce qu'il y a toujours un problème qui existe jusqu'à aujourd'hui que la France refuse de reconnaître ses crimes commis en Algérie. Donc, quelqu'un qui reconnaît pas ses erreurs, donc on peut pas aller de l'avant avec lui, donc c'est-à-dire quel que soit leur discours...on connaît nous les français, les français c'est leur intérêt...donc il y a des relations économéques...économiques certes, il y a des échanges économiques, il y a des échanges dans plusieurs domaines, mais sur le plan mmmm il y aura jamais des...ehm...donc la France ne reconnaîtra pas ses crimes commis en Algérie, donc j'suppose pas que ça va pas s'arranger, bon il y a des désaccords d'intérêt.*

Alla fine della risposta data dal professore algerino, interviene anche l'ingegnere italiano per raccontare il suo punto di vista sulla situazione economica dell'Algeria, sulle relazioni economiche con gli altri Stati, sulla corruzione presente nel paese e sulle potenzialità mal sfruttate di una nazione che ancora, per mentalità e chiusura, non riesce a evolversi. Lo studente ringrazia e cede il posto ad un altro compagno.

Il professore di storia algerino usa un registro linguistico tipico della lingua parlata in genere, come la ripetizione dei concetti, e della lingua francese in particolare: omissione del primo termine della negazione 'ne' - *qu'on peut pas, quelqu'un qui reconnaît pas, on peut pas aller*, etc -; ripetizione della stessa congiunzione *donc*; contrazioni come *j'suppose*. Il lessico utilizzato non presenta difficoltà per studenti che stanno consolidando un livello B2, la lingua parlata dal professore è un francese che può essere considerato una varietà di francese *non hexagonale*<sup>287</sup>, quindi parlato con una cadenza e un'intonazione diversa dal francese *métropolitain* e che per un apprendente di livello B2 può risultare in alcuni momenti più difficile da seguire, dato che, normalmente, è *in grado di capire trasmissioni televisive, film in lingua, radio in un registro linguistico standard*<sup>288</sup>. Con facilità, al contrario, gli studenti ben

<sup>287</sup> Féral, C., *Les « variétés » du français en Afrique. Stigmatisations, dénominations, réification : à qui la faute ?*, Cahiers de sociolinguistique, vol. 15, no. 1, Presses universitaires de Rennes, pp. 41-53, 2010., p. 41.

<sup>288</sup> Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Language Policy Unit, Strasbourg.

interpretano la mimica facciale del loro interlocutore e ciò suscita ilarità, da una parte e dall'altra, dato che la domanda posta dallo studente comporta, per il professore, una risposta in cui viene messa in evidenza la difficile relazione tra Algeria e Francia. L'opportunità di poter ascoltare e, come in questo caso, interagire, a differenza di quello che avviene durante la normale visualizzazione di un video, con un interlocutore nativo rappresenta sicuramente un momento molto importante di autenticità linguistica, culturale e di scopo.

In un'altra sequenza, un altro studente pone la sua domanda, ma ciò che è richiesto non viene capito dal professore algerino che si rivolge all'ingegnere italiano seduto vicino. Insieme cercano di capire il senso della domanda e lo studente si trova in difficoltà e solo con l'intervento del docente, accorso in aiuto allo studente, si riesce a proseguire:

S2: *Bonjour, je m'appelle...je voudrais savoir si comme pour la 'German'...comme pour l'Allemagne qui a des factions euh néo-fascistes euh 'néo-nazistes', l'Algérie a aussi euh des factions 'secrets' euh contre les français.*

I1 : *Je n'ai pas compris* (si rivolge all'ingegnere italiano)

I2: *Des factions 'secrets' contre les français, il y a des groupes...*(si rivolge allo studente)

S2 : *oui, oui, oui.*

I2 : *mais des groupes qui sont amis ou contre les français ?*

S2 : *contre, contre les français...des groupes algériens*

I1 : (si rivolge allo studente) *Est-ce que vous avez une idée de ces groupes déjà ? Est-ce que vous avez une idée, est-ce que vous connaissez, vous donnez un nom ?*

I2 : *Non, peut-être non...* (si rivolge a I1)

S2 : *Vous savez si dans l'Algérie ce sont de les...des factions...*

(Interviene il docente che si avvicina allo studente seduto davanti il microfono)

D : *Excusez-moi Messieurs, qu'est-ce que vous avez dit ?*

S2 : *Grazie Prof!*

D : *Vous pouvez répéter votre question, s'il vous plait ?*

I1 : *J'ai dit c'est-à-dire qu'il a parlé s'il y a c'est-à-dire quelques groupes euh c'est-à-dire algériens, non ?*

S2 : (rivolgendosi al suo docente) *No, non sto chiedendo questo...*

D: (rivolgendosi ai due interlocutori) *Il ne sait pas...*

I2: *Non, non, non...on a compris que S2 a demandé s'il existe des groupes comme des groupes qu'ils ont existés dans l'Allemagne...c'est comme ça qu'on a compris...mais tu parles des partisans ?*

S2 : *Non, non, non....contre les français !*

D : *e quindi les partisans !* (rivolgendosi allo studente)

S2 : *Oui, oui les partisans !*

I2 : *Ok !* (rivolgendosi a I1) *Tu dois parler des groupes par exemple politiques, les forces de bataille, qu'ils ont fait la guerre contre les français...*

I1 : *Oui, ouais...*

I2 : *pendant le colonialisme ou pendant la Révolution, c'est-à-dire tous les partis des libération de l'Algérie...il a dit comme il existe dans les autres pays, comme l'Allemagne, il était aussi des groupes qu'ils ont fait la guerre contre les français, comment ils s'appellent [...]*

I1 : *Oui d'accord [...]* (spiegazione dell'inizio della Rivoluzione in Algeria, dei piccoli gruppi formati nelle varie tribù sparse sul territorio algerino e poi della creazione del partito FLN – Fronte di Liberazione Nazionale - ; durante la spiegazione lo studente interagisce con brevi accenni : *Oui; oui bien sûr* per dimostrare di ben capire ciò che sta ascoltando).

S2: *Merci! J'ai une autre question.*

I1/I2 : *Oui*

S2 : *Vous avez jamais connu un combat ? un combat martyre ? algérien...*

I1 : *Algérien ? Moi déjà je suis issu d'une famille du martyre, j'ai même un oncle qui se trouve pas loin d'ici où il y a un monument qui porte le nom de notre famille...*

I2 : *Son oncle a été un martyre, un mujāhidīn, une personne qui a fait la bataille pour l'indépendance et qui est mort pendant la bataille et est devenu un martyre... [...]*

S2 : *Okay, merci vraiment...au revoir.*

I1/I2 : *Au revoir.*

Durante l'intervista, fino a quel momento, non vi erano state grandi difficoltà di comprensione tra gli interlocutori, ciò dovuto al fatto, molto probabilmente, che le domande degli studenti erano state accuratamente preparate in vista dello scambio. In quest'ultima sequenza uno studente chiede di intervenire, dopo aver ascoltato come gli altri suoi compagni l'intervista, e pone una domanda che non aveva preparato in precedenza. Quindi, come si verifica spesso durante una qualsiasi situazione reale di dialogo e di interazione tra persone, la comunicazione accusa un momento di incomprensione, esitazione o dubbio, in questo caso gli interlocutori sono immersi in un autentico scambio culturale e di idee. Non soltanto questo tipo di interazione è l'occasione ideale per gli studenti di potersi confrontare con una persona appartenente ad una società e cultura diversa, ma è l'occasione per poter usare autenticamente la lingua e riflettere su contenuti che esulano dal mero apprendimento linguistico. Lo studente pone la sua prima domanda in modo spontaneo, cercando di strutturare la frase per esprimere al meglio la sua richiesta, si autocorregge e la lingua è solo il mezzo per creare uno scambio reale, un ponte tra lui e il suo interlocutore. Dopo aver seguito attentamente le risposte lo studente pone un'altra domanda, dimostrando non soltanto di aver ben seguito il discorso, ma di essere interessato alla problematica; grazie alla sua curiosità si ritaglia dunque uno spazio personale in cui diventa egli stesso protagonista attivo del suo apprendimento.

Durante vari momenti dell'intervista, il docente interrompe e chiede se può spiegare ai suoi studenti alcuni termini quali: *wilaya, Jijel*. Le spiegazioni sono tutte in L1. Alla fine di ogni risposta il docente si accerta che tutti gli studenti abbiano capito le risposte fornite dai due interlocutori e quando è il caso dà un supplemento di spiegazione in L1 per riprendere quanto detto o per chiarire alcuni punti contenutistici della DNL magari non trattati durante le lezioni in classe.

In un'altra sequenza si verifica la situazione prima descritta, un attimo di incomprensione tra lo studente e il professore algerino, ma il dialogo non subisce un arresto e anzi il flusso comunicativo prosegue con molta naturalezza:

*S3: Bonjour, je m'appelle..., est-ce que la jeunesse algérienne continue à migrer et quelles sont leurs destinations ? La France pour la langue ou autres pays ?*

(il professore non capisce bene la domanda e l'ingegnere italiano gliela spiega)

I1: *Alors c'est-à-dire vous parlez de la jeunesse ou bien des cerveaux ?*

(risate)

S3 : *la jeunesse !*

I1 : *de la jeunesse. Donc, la jeunesse ils ont pas une destination bien précise*

S3 : *Ah d'accord !*

I1 : *Donc le premier pas c'est de fuir le pays pour eux, c'est-à-dire la jeunesse algérienne elle n'a pas de destinations précises, donc pour eux c'est de fuir l'Algérie, c'est-à-dire pour les plus chanceux peut-être ils espèrent Paris, ils espèrent l'Angleterre, ils espèrent euh bon ! c'est la France ou l'Angleterre [...]. La fuite des cerveaux c'est par exemple des milliers de médecins qui se trouvent à Paris...*

S3 : *Pardon ?*

I1 : *Médecins médecins... docteurs docteurs*

S3 : *ah ok...*

Dopo i primi momenti di imbarazzo all'inizio dell'intervista dovuti al fatto che, come può accadere quando due persone si incontrano per la prima volta, si è più riservati e formali, l'atmosfera diventa sempre più distesa e familiare e lo scambio diventa sempre più naturale. Come avviene in quest'ultima sequenza in cui il professore algerino pone a sua volta una domanda allo studente per avere maggiori dettagli sulla richiesta che gli è stata fatta, o quando pronuncia un termine in modo tale da risultare poco chiaro per lo studente (*médecins*) e subito sceglie di usare un altro termine più familiare allo studente (*docteurs*). Il dialogo che si crea è un dialogo tra due persone che si conoscono da poco tempo, che parlano con naturalezza di argomenti di attualità e che quindi per farlo usano il registro linguistico che hanno in comune.

L'uso delle TIC in classe, come in questo caso, dimostra di avere enormi potenzialità e permette di ricreare delle situazioni reali con una forte valenza di autenticità, che favoriscono l'approfondimento delle conoscenze linguistiche e contenutistiche.

Poco prima della conclusione dell'intervista, il docente spiega ai suoi studenti in L2 il concetto di 'fuga di cervelli' durante la Rivoluzione in Algeria. Il professore di storia algerino prosegue le sue spiegazioni per fare capire agli studenti, attraverso la sua esperienza, la difficoltà a poter uscire dal proprio paese anche per un semplice e breve

viaggio. Tutti i suoi racconti e le sue testimonianze hanno inoltre il merito di rendere concreto lo studio della storia. Lo scambio si conclude con i ringraziamenti da entrambe le parti e con l'augurio di potersi un giorno incontrare tutti insieme, l'intervista rappresenta un'esperienza autentica con una proiezione ipotetica di incontro reale, vero e proprio ponte culturale e tensione psicologica tra conoscenze scolastiche e aspettative future.

L'evidente entusiasmo degli studenti pone l'obbligo di registrare il forte accento emotivo che la classe manifesta nell'aver vissuto l'avvenimento, da definirsi appunto come avvenimento e non come lezione. La percezione è infatti, per gli apprendenti, di essersi discostati dal normale apprendimento scolastico per usare la lingua e il proprio sapere in uno scambio comunicativo autenticamente motivato.

## **Considerazioni conclusive**

L'analisi effettuata in questo lavoro, sui documenti autentici e sull'attenzione che la didattica dedica all'autenticità nell'approccio CLIL e in ambiente EsaBac, ha messo in evidenza gli aspetti nodali e le criticità sia della didattizzazione dei materiali selezionati dal docente per la lezione, che dell'autenticità in classe per quanto concerne l'uso della lingua, le attività e gli scopi.

La storia della definizione di autenticità in glottodidattica è un lungo racconto di malintesi e arroccamenti ideologici che attraversando l'ultima metà del secolo scorso, lambisce ancora oggi le aule scolastiche. La condivisione del termine “autentico” tra diverse discipline ha allargato il fraintendimento e il materiale autentico eretto a sacro rimedio d'ogni inefficienza del libro di testo, rende ancora, per ogni riflessione al riguardo, necessaria la delimitazione del campo di ricerca e la cernita delle definizioni. Il documento autentico come si è visto è una parte essenziale della didattica in ambiente CLIL e nell'EsaBac, così come l'aspetto autentico delle attività è una caratteristica distintiva di una classe che utilizzi la lingua come veicolo per i contenuti di una DNL.

Le competenze linguistiche e paralinguistiche traggono evidenti benefici se la didattica presta le dovute attenzioni agli aspetti autentici; la presenza e la coerenza di questi aspetti possono essere individuati, nel materiale preparato dai docenti e nello svolgimento della lezione, seguendo gli indicatori da noi selezionati.

L'analisi del materiale preparato dai docenti EsaBac ha messo in evidenza come la tipologia e il genere dei documenti siano molto variegati e stimolanti, fornendo ottimi esempi di lingua autentica e aspetti extralinguistici, indispensabili utensili per lo sviluppo delle competenze comunicative. La contestualizzazione è un elemento tenuto molto in considerazione dai docenti nella programmazione del modulo, valutando non solo le esigenze che il programma scolastico impone, ma anche la specificità della classe. Dove previsto, l'uso delle TIC è risultato ben pianificato, l'attività assume una decisa connotazione di autenticità stimolando lo studente a sviluppare l'autonomia nell'apprendimento. Nella composizione del materiale didattico si evidenziano infatti



dei percorsi aperti, che destando la curiosità dell'allievo invitano all'approfondimento in gruppo in classe o nel lavoro personale a casa.

I docenti EsaBac sono molto attenti alla comparazione tra la cultura italiana e quella francese, componente essenziale nell'apprendimento in ambiente EsaBac, valorizzando in questo modo il percorso scolastico che la classe affronta quotidianamente. Risulta così motivante non solo la prospettiva del conseguimento del doppio titolo come obiettivo finale, ma anche una costante e autentica comparazione-immedesimazione in una classe di una scuola francese.

Alcune criticità riscontrate riguardano la presenza nel materiale di testi con caratteristiche linguistiche specifiche che necessitano quindi di spiegazioni aggiuntive e di glossari di accompagnamento: anglicismi, apocopi, espressioni familiari, linguaggio tecnico – microlingua. Il docente può sempre colmare oralmente l'assenza di questi fondamentali requisiti, che denotano tuttavia la difficoltà nel reperimento di materiale autentico appropriato non solo per i contenuti della DNL ma anche per il livello linguistico della classe.

Nell'analisi del materiale per le classi CLIL preso in esame non vi è alcuna differenza sostanziale tra l'insegnamento di una disciplina scientifica (biologia) e l'insegnamento di una disciplina umanistica (storia).

L'autenticità culturale rappresenta sicuramente una sfida pedagogica in seno ad una lezione di biologia, la componente linguistica investe maggiormente il campo lessicale, mostrando così i suoi punti di criticità. Glossari specialistici e forme sintattiche specifiche di una microlingua concentrano il lavoro di preparazione del materiale sulla *langue de spécialité*. Nel materiale didattico preso in esame, a ulteriore conferma dell'importanza dell'uso delle TIC in didattica, un buon esempio di autenticità culturale, oltre che di potenziale autenticità di attività in classe, è fornito dal sito internet del Ministero dell'Alimentazione francese inserito come documento metalinguistico da visionare nel contesto del modulo CLIL che ha trattato l'apparato digerente.

L'autenticità culturale nella DNL storia è sicuramente un obiettivo più facile da raggiungere e il materiale didattico preso in esame conferma questa precipua vocazione della materia in sintonia con il programma scolastico e l'obiettivo dell'approccio didattico. Da sottolineare però come la scelta del solo materiale

cartaceo, per quanto concerne il materiale di storia, comporta delle ben note criticità: povertà di stimoli motivazionali rispetto ad un supporto tecnologico, assenza di interazione con il documento e con i contenuti proposti.

A risentirne maggiormente nella composizione dei materiali didattici, è l'autenticità della lingua e l'autenticità di scopo. Nel materiale didattico della DNL biologia sia il livello linguistico che il livello espressivo dei documenti non sempre sono adeguati al livello della classe; mentre in entrambi i materiali didattici il focus dei documenti è ben centrato sui contenuti.

L'osservazione nelle classi EsaBac dimostra chiaramente come il materiale autentico aggiunga un valore motivazionale alle attività. La lettura e l'interpretazione dei documenti incentiva gli studenti alla riflessione, sviluppa il senso critico e agendo da catalizzatore del dibattito in classe. Da sottolineare come l'uso dell'elicitazione, per richiamare alla mente conoscenze pregresse, sia essenziale a lezione per continuare la didattizzazione dei documenti. L'osservazione in classe ha sottolineato come la scelta del documento autentico, e la sua preparazione all'interno del materiale didattico, sia solo una metà dell'effettivo lavoro che il docente deve compiere. Agevolare l'interpretazione degli studenti è fondamentale, i docenti grazie all'uso della ripetizione, della ridondanza e della condivisione degli obiettivi didattici dei compiti assegnati non solo rendono chiari i contenuti ma preservano il messaggio autentico del documento.

Lampante è la differenza tra le classi osservate per ciò che riguarda l'autenticità linguistica. Se da una parte la lezione viene interamente svolta in italiano e i testi francesi sono tradotti per assicurare l'assimilazione dei contenuti della DNL, dall'altra l'utilizzo della parafrasi e dei sinonimi, così come l'introduzione di realia in aula, sono stati la linea didattica perseguita.

Quando il docente utilizza con competenza la L2 non può che stimolare gli apprendenti ad un uso autentico della lingua, per interagire nei lavori di gruppo o nelle attività di ricerca e di studio autonomo.

Con le adeguate differenze, per quanto riguarda l'aspetto linguistico, senza dubbio nelle classi osservate l'applicazione della metodologia EsaBac è stata pienamente

adottata, gli obiettivi che l'approccio richiede sono stati sempre perseguiti e l'autenticità culturale è stata al centro dei moduli svolti in aula.

Le classi CLIL osservate hanno mostrato un notevole divario d'applicazione della metodologia. Nella prima classe all'assenza di supporti tecnologici, che solo in parte può essere attribuita al docente come responsabilità, è corrisposta una mancanza di strategie didattiche; il materiale autentico scelto è risultato essere non sufficientemente adeguato tanto per ciò che riguarda i contenuti quanto per il livello linguistico. Le lezioni sono state di tipo frontale e non hanno lasciato alcuno spazio d'autonomia allo studente, l'interazione è stata poco presente e la lingua francese è stata sistematicamente tradotta. È fallita anche l'autenticità di scopo, gli obiettivi CLIL si sono mostrati alterati: sovrapposizione dei contenuti in italiano e francese, dettature delle risposte, spiegazioni di regole grammaticali della L2. La disomogeneità del livello linguistico della classe non ha agevolato certamente la trasmissione del sapere, ma la didattizzazione non appropriata e l'approccio metodologico hanno leso irreparabilmente l'autenticità della lingua e delle attività.

Il docente della seconda classe di storia osservata ha invece scelto un'attività per il modulo CLIL non solo originale, ma anche con una consistente e intrinseca componente di autenticità. L'intervista, tramite Skype, ad un professore di storia algerino per affrontare l'argomento “La guerra in Algeria: colonizzazione e decolonizzazione”, si è rivelata un'idea didattica che ha abbracciato sia le indicazioni metodologiche del CLIL sia i suoi obiettivi. Il docente con un esemplare lavoro di didattizzazione, dalla pertinente contestualizzazione alla funzione di mediatore interculturale espletata, ha assicurato l'autenticità dell'attività: uso autentico della lingua, autonomia dello studente lasciando ampi spazi d'interazione agli studenti. L'autenticità di scopo è stata mantenuta con l'attenzione ben focalizzata al pluriculturalismo e all'apprendimento dei contenuti DNL.

In merito all'autenticità linguistica e culturale, il confronto con una persona francofona ha instaurato un vero ponte culturale motivando gli studenti ad un uso autentico della lingua. L'opportunità in classe di interagire con un madrelingua (opportunità che si ha normalmente in classe solo con la figura del conversatore che tuttavia si concentra esclusivamente sull'apprendimento della L2) ha dato la possibilità agli allievi di poter

entrare in contatto diretto con una fonte autentica di varietà linguistica, ricca di messaggi extralinguistici, di sfumature di registro e di accento.

I docenti sono consapevoli che l'autenticità, nelle sue molteplici declinazioni, assicura al lavoro pedagogico in classe un carico motivazionale difficilmente equiparabile alle attività di una lezione che pedissequamente segue il percorso suggerito dal libro di testo.

La struttura stessa dei moduli è imperniata su questo fragile ma potente strumento metodologico.

Entrambi gli approcci ridanno il senso didattico all'uso dei documenti autentici in classe, ribadendone tutto il potenziale nel processo di apprendimento. Una adeguata formazione dei docenti è alla base di una didattizzazione minuziosa ed efficace dei materiali, per l'indispensabile lavoro sul materiale didattico lungo la sottile linea che separa il documento grezzo dal documento inautentico.

L'apprendimento dei contenuti della DNL è la priorità didattica dei docenti, ne consegue che di fronte alla prima incomprensione nella comunicazione, al primo termine ignoto agli studenti, il docente meno preparato nella L2 immediatamente ripiega sull'utilizzo dell'italiano.

L'uso autentico della lingua necessita di un alto livello linguistico, uno scambio fluido e motivato non può che instaurarsi grazie alle competenze dialogiche in L2 del docente. Risulta evidente che un livello linguistico dei docenti non adeguato rende inefficace ogni metodologia didattica. L'aspetto strettamente burocratico della questione formazione docenti, possiede profonde lacune organizzative, rattoppate, sotto la morsa dell'urgenza, con strumenti legislativi transitori e che quindi per stessa definizione non risolutivi (livello richiesto C1 in via transitoria B2).

Le competenze linguistiche degli insegnanti rappresentano la chiave di volta per una adozione coerente ed efficace di ogni metodologia che si avvalga dell'autenticità.

Nelle aule scolastiche gli alunni non hanno più un ruolo passivo, un documento autentico può essere portato a lezione adeguatamente didattizzato e un'attività didattica può avere una presumibile capacità di stimolo all'uso autentico della lingua, ma l'autenticazione avviene in classe.

Una ricerca estesa al monitoraggio di più classi, ma sempre concentrata sull'aspetto dell'autenticità nella metodologia in ambiente CLIL e EsaBac, consentirebbe l'estrapolazione di dati adeguati per una visione maggiormente descrittiva di questa peculiarità della didattica.

Una ricerca sull'approccio CLIL e EsaBac che ricoprisse l'intero percorso, dalla formazione dei docenti al team-teaching per il modulo, restituirebbe preziose indicazioni sulla percezione del concetto di autenticità che hanno i formatori e i colleghi della materia lingua straniera.

## Bibliografia

- AA.VV., *Guide pratique du professeur EsaBac, Un parcours intégré franco-italien*, Sous la direction de l'Institut français d'Italie/Ambassade de France en Italie, 2013.
- AA.VV., *ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue*, décembre 2011.
- Accordo fra il Governo della Repubblica francese e il Governo della Repubblica italiana relativo al doppio rilascio del diploma di Baccalauréat e del diploma d'Esame di Stato, 24 febbraio 2009.
- Ambassade de France, ESABAC, *Esame di Stato Baccalauréat. Un solo esame, due diplomi*, 2016/2017. <https://it.ambafrance.org/>.
- Annali della Pubblica Istruzione, *Multilinguismo e insegnamento delle lingue in Europa*, Firenze, Le Monnier, 2008.
- Arnold, E., *Authenticity revisited: How real is real?*, English for Specific Purposes, Vol. 10, 237-244, 1991.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M., *The Jigsaw Classroom*, Beverly Hills, CA, Sage Publishing Company, 1978.
- Artigal, J. M., Laurén, Ch, *Immersione linguistica per una futura Europa. I modelli catalano e finlandese*, Bolzano, Alpha & Beta, 1996.
- Assemblée Nationale, *Convention culturelle du 4 novembre 1949, n. 2359, Rapport sur le projet de loi autorisant l'approbation de l'accord France-Italie sur les établissements culturels et d'enseignement*.
- Bachman, L. & Palmer, A., *Language testing in practice*, Oxford, Oxford University Press, 1996.
- Bachman, L., *What does language testing have to offer?*, London, *TESOL Quarterly* 25, pp. 671-704, 1991.
- Bailystok, E., *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*, Cambridge University Press, 2001.
- Balboni, P. E., *Italiano lingua materna*, Torino, Utet, 2006.
- Balboni, P. E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra Soleil, 1999.

- Balboni, P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università, 2012.
- Balboni, P. E., *Lo studente di fronte a un testo per CLIL*, in *Fare CLIL, Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria* in I Quaderni della ricerca 14, (a cura di) Paolo E. Balboni, Carmen M. Coonan, Torino, Loescher Editore, pp. 37- 53, 2014.
- Balconi, M., *Intenzioni comunicative, strategie di azione e funzioni metacognitive*, in *Neuropsicologia della comunicazione*, Milano, Springer Verlag, pp. 183-200, 2008.
- Baldocchi, U., *Perché fare storia in CLIL?*, CLIL. CLIL Content and Language Integrated Learning, Portale di risorse gratuite per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina, Torino, Loescher Editore.
- Baqué, L., Estrada, M. (sous presse), *L'intercompréhension en langues romanes: de la formation à l'application*, Actes du XV Congrès de l'Association des Professeurs de Français de l'Université Espagnole, Universidad de Huelva, Huelva, 2008.
- Barbero, T, Clegg, J., *Programmare percorsi CLIL*, Roma, Carocci Faber, 2005.
- Barbero, T., *Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?*, In C.M. Coonan, (a cura di), *CLIL, nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina, pp. 105-117, 2006.
- Begotti, P., *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, Laboratorio ITALS – Dipartimento di Scienze del linguaggio Università Ca' Foscari – Venezia, 2006.
- Benjamin, W., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi, 1991 [1966].
- Benson, P. & Voller, P., *Autonomy and independence in language learning*, London, Longman, 1997.
- Bérard, E., *L'approche communicative*, Paris, CLE International, 1991.
- Bertaux, D., *Les récits de vie*, Paris, Nathan, 1997.
- Bini, M., *Ancora sull'uso dei testi letterari nella lezione di italiano L2*,

Cuadernos de Filología Italiana n.º 7, pp. 11-26, 2000.

- Boulton, A., H. Tyne, *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier, 2014.
- Braz, A., *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue, méthodologie, repères, exemples*, Consejería de Educación de Cantabria/Santander avec la collaboration de l'Alliance Française, 2007.
- Breen, M., *Authenticity in the language classroom*, Applied Linguistics 6/1, 60-70, 1983.
- Brown, G. S., *Enseigner l'histoire à l'âge du multimédia*, Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique, Open Edition Journals, 96-97 | 121-134, 2005.
- Carsten, A., *Coping with CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany*, Article 5 of Volume 1 (4), International CLIL Research Journal, University of Jyväskylä, Finland, 2012.
- Ceilink Recommendations in : *CLIL Initiatives for the Millenium*, report on the Ceilink Think Tank. Marsh, D. & B. Marsland (Eds), University of Jyväskylä, Finland 1999.
- Chevallard, Y., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.
- Chomsky, N., *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*, in *Language*, 35, No. 1, 1959.
- Commissione delle Comunità Europee, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004 - 2006*, Bruxelles, 24.07.2003.
- Commissione Europea, Libro Bianco su istruzione e formazione "*Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva*", Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1996.
- COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT, Language Policy Unit, Strasbourg, Cambridge University Press.
- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL CONSIGLIO, AL PARLAMENTO EUROPEO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE E AL COMITATO DELLE REGIONI Promuovere l'apprendimento delle lingue



e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006.

- COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI - Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici. 2012
- Conclusioni della Presidenza. Consiglio Europeo di Barcellona 15 e 16 maggio 2002.
- Consiglio dell'Unione europea, Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) – Education Training 2020, 2009.
- Coonan, C. M. (2009), *Opportunità di usare la LS nella lezione CLIL: importanza, problemi, soluzioni*, *Studi di Glottodidattica* 2, pp. 20-34, 2009.
- Coonan, C. M., *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet, 2012, [2002].
- Coonan, C.M. (ed.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 37-50, 2006.
- Coonan, C.M., *CLIL e facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere*, *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, TORINO, UTET, pp. 129-141, 2010.
- Coonan, C.M., *Focus sul CLIL* in F. Ricci Garotti (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, 1, Trento, Editore Provincia Autonoma di Trento, 2006.
- Coonan, C.M., *I principi base del CLIL*, in *Fare CLIL*, *Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria in I Quaderni della ricerca* 14, (a cura di) Paolo E. Balboni, Carmen M. Coonan, Torino, Loescher Editore, pp. 17-37, 2014.
- Costa, F., *CLIL through English in Italian Higher Education*, LED Edizioni Universitarie, 1999
- Coste, D., *Textes et documents authentiques au Niveau 2*, *Le Français dans le Monde*, n 73, juin 1970.
- Council of Europe, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, R.C.S. Scuola S.p.A, Milano, La

Nuova Italia-Oxford, 2002.

- Coyle, D. in Marsh D., *CLIL/EMILE. The european dimension*, UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland, 2002.
- Coyle, D., *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Publisher*, European Commission, 2002.
- Coyle, D., *Content and Language Integrated Learning : Motivating Learners and Teachers*, in *The CLIL Teachers Toolkit: a classroom guide*. Nottingham, The University of Nottingham, 2007.
- Coyle, D., Holmes, B., & King, L., *Towards an intergrated curriculum: CLIL National Statement and Guidelines*, London, United Kingdom, Languages Company, 2009.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- Cummins, J., *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, San Diego, College Hill, 1984.
- Cuq, J.P., *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*, Paris, Asdifle, Clé International 2003.
- Dalton-Puffer, C., *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2007.
- Dancel, B., *La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire*. In: *La Gazette des archives*, n°184-185, 1999.
- David, H., *L'ESABAC, diplôme binational italo-français de fin d'études secondaires : réflexions sur les premiers pas en contexte italien*, *Éducation et Sociétés Plurilingues* n°33, 53-66, 2012.
- Dell Hymes, H., *Two types of linguistic relativity*, in Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague, Mouton, 1966.
- Develay, M., *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Montrouge, ESF Editeur, 1995.
- Dictionnaires de français LAROUSSE en ligne.
- Duda, R., Tyne, H., *Authenticity and Autonomy*, in *Language Learning*, *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université, pp.86-106, 2010.

- Duverger, J., *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL*, Plurilinguisme et enseignement, Tréma n. 28, 2007.
- Duverger, J., Maillard J.-P., *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Saint-Amand-Montrond, Albin Michel Education, pp. 18-35, 1996.
- Duverger, J., *Repères et enjeux*, in Revue internationale d'éducation, n° 7, « Dossier enseignements bilingues », septembre 1995, Sèvres, CIEP, 1995.
- Eco, U., *I limiti dell'interpretazione*, Milano, La nave di Teseo 2016.
- Eco, U., *Lecor in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 2016.
- Étude sur la contribution du multilinguisme à la créativité, n°EACEA/2007/3995/2, Commission européenne, 24 juillet 2009.
- European Commission, *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*, 2014.
- Féral, C., *Les « variétés » du français en Afrique. Stigmatisations, dénominations, réification : à qui la faute ?*, Cahiers de sociolinguistique, vol. 15, no. 1, Presses universitaires de Rennes, pp. 41-53, 2010.
- Freddi, G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, Utet Università, 1994.
- G.U. n. 137 del 15/06/2010 i Regolamenti di riordino degli istituti professionali, degli istituti tecnici e dei licei. DPR n.88 e n. 89 del 2010.
- G.U. n. 15 del 20/01/2011, DM n.91 del 20 novembre 2010, Norme per lo svolgimento degli esami di Stato nelle sezioni funzionanti presso istituti statali e paritari in cui è attuato il Progetto-ESABAC (rilascio del doppio diploma italiano e francese).
- G.U. n.137 del 15-6-2010 - Suppl. Ordinario n. 128, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87 Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.
- G.U. n.137 del 15-6-2010 - Suppl. Ordinario n. 128, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88 Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

- G.U. n.137 del 15-6-2010 - Suppl. Ordinario n. 128, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89 Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.
- G.U. n.90 del 17-4-2013, MIUR, Decreto Ministeriale 8 febbraio 2013, n.95, Norme per lo svolgimento degli Esami di Stato nelle sezioni funzionanti presso istituti statali e paritari in cui è attuato il Progetto- ESABAC (rilascio del doppio diploma italiano e francese).
- G.U. Serie Generale n.10 del 13-01-2007, Legge 11 gennaio 2007, n. 1, Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università.
- G.U. Serie Generale n.162 del 15-07-2015, Legge 107 del 13 luglio 2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- G.U. Serie Generale n.162 del 15-07-2015, Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- G.U. Serie Generale n.186 del 10-08-1999 - Suppl. Ordinario n. 152, Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.
- G.U. Serie Generale n.210 del 09-09-1998, Decreto del Presidente della Repubblica, 23 luglio 1998, n. 323, Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, a norma dell'articolo 1 della legge 10 dicembre 1997, n. 425.
- G.U. Serie Generale n.228 del 01-10-2007 - Suppl. Ordinario n. 198, Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto ministeriale 31 luglio 2007, Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum.
- G.U. Serie Generale n.246 del 20-10-2016, MIUR, Decreto ministeriale 4 agosto 2016, Norme per lo svolgimento degli esami di Stato nelle sezioni

funzionanti presso Istituti statali e paritari in cui è attuato il Progetto «Esabac Techno» (rilascio del duplice diploma italiano e francese, dell'Esame di Stato di Istituto tecnico e del Baccalauréat tecnologico), Decreto n. 614.

- G.U. Serie Generale n.299 del 24-12-2011, MIUR, Decreto ministeriale 30 settembre 2011, Criteri e modalità' per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina, non linguistica, in lingua straniera nelle scuole, ai sensi dell'articolo 14 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.
- Gajo, L., *Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation*, Tréma n°28 « Plurilinguisme et enseignement », p. 4 – « Disciplina detta non linguistica », 2007.
- Galisson, R., Coste, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C 326/47, 26.10.2012, Trattato sul Funzionamento dell'Unione europea, in particolare inseriti nell'art 165 (ex art. 149 del TCE).
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C233 E/121 del 28.09.2006, Evoluzione dell'insegnamento in Europa – Il plurilinguismo apre nuove prospettive, 2005.
- Gazzetta ufficiale delle Comunità europee C207 del 12.08.1995, Risoluzione del Consiglio, del 31 marzo 1995, concernente il miglioramento della qualità e diversificazione dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue nell'ambito dei sistemi d'istruzione dell'Unione europea.
- Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea, serie L 347 del 20 dicembre 2013, Regolamento (UE) n. 1288/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio, dell'11 dicembre 2013, che istituisce "Erasmus+": il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga le decisioni n. 1719/2006/CE, n. 1720/2006/CE e n. 1298/2008/CE.
- Gazzetta Ufficiale n. 298 del 23 dicembre 1997, Legge 18 dicembre 1997, n. 440 "Istituzione del Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi", Il Progetto Lingue 2000.

- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger G., Le Pape Racine C., *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*, Peter Lang Edition, 2016.
- Gilmore, A., *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*, Language Teaching, 40, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.
- Goodman, N., *I linguaggi dell'arte*, Milano, Il Saggiatore, 2008.
- Grassi, R., *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Perugia, Guerra Soleil, 2007.
- Grellet, F., *Developing Reading Skills*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- Grosjean, F., *Bilinguismo. Miti e realtà*, Milano-Udine, Mimesis, 2015.
- Guariento, W. & Morley, J., *Text and task authenticity in the EFL classroom*, ELT Journal 55/4, 347-353, 2001.
- Hutchinson, T., Waters A., *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- INDIRE, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, I Quaderni di Eurydice Italia, 2006.
- INDIRE, *Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*, I Quaderni di Eurydice Italia, 2012.
- INDIRE, *Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*, I Quaderni di Eurydice Italia, 2018.
- INTERROGAZIONE A RISPOSTA IN COMMISSIONE 5/01536 presentata da GHIZZONI MANUELA (PARTITO DEMOCRATICO) in data 21/11/2013. Piattaforma di pubblicazione e condivisione di Linked Open Data sull'attività e gli organi della Camera del Parlamento italiano. [http://dati.camera.it/ocd/aic.rdf/aic5\\_01536\\_17](http://dati.camera.it/ocd/aic.rdf/aic5_01536_17).
- Jafrancesco, E. (a cura di), *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*, Roma, Aracne, 2016.
- Jakobson, R., *Linguistics and Poetics*, In T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Press, 1960.

- Jamet, C., *CLIL/EMILE: specificités pour le français*, in Fare CLIL, Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria in I Quaderni della ricerca 14, (a cura di) Paolo E. Balboni, Carmen M. Coonan, Torino, Loescher Editore, pp. 115-125, 2014.
- Johnson, R.K. and Swain M. (eds), *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 284-309), Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- Kramsch, C., A'Ness, F., *Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy*, *Language Learning and Technology*, pp.72-95, 2000.
- Kramsch, C., *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press, 1998.
- Kramsch, C., Widdowson, H. G., *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Krashen, S. D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International, 1987.
- Krashen, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, London, Prentice Hall International English Language Teaching, 1988.
- Langé, G. & Porri, M.A. (eds.), *Corso TIECLIL per lo sviluppo professionale*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano, 2002.
- Langé, G., Cinganotto L. (a cura di), *E-CLIL per una didattica innovativa*, I Quaderni della Ricerca, Torino, Loescher Editore, 18, 2015.
- Le azioni di formazione dei professori di francese proposte dal settore della cooperazione linguistica e educativa dell'Ambasciata di Francia in Italia, <https://it.ambafrance.org/I-corsi-di-aggiornamento-per-i>.
- Lee, W., *Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity*, *ELT Journal* 49/4, 323-328, 1995.
- Lewkowicz, J., *Authenticity in language testing: some outstanding questions*, *Language Testing* 17/1, 43-64, 2000.
- Life-Long Learning Programme (LLP), 2007-2013.
- Little, D., Devitt, S. & Singleton, D., *Learning foreign languages from authentic texts: theory and practice*, Authentik in association with CILT, 1989.
- Little, D., *Responding authentically to authentic texts: a problem for self-access learning?*, In P. Benson and P. Voller, eds. *Autonomy and Independence in Language Learning*, London, Longman, pp. 225-36, 1997.

- Lucietto, S., *Il Cooperative Learning: Una metodologia per CLIL*, in Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, 2006.
- Lucietto, S., *La valutazione di processo in CLIL*, in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, 2006.
- Lucietto, S., *Sfide e risultati del CLIL*, Lingue straniere: le sfide del XXI secolo e l'innovazione di sistema, Plurilinguismo e Innovazione di sistema, IPRASE del Trentino.
- Ludbrook, G., *Le competenze linguistiche di un docente CLIL*, in Fare CLIL, Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria in I Quaderni della ricerca 14, (a cura di) Paolo E. Balboni, Carmen M. Coonan, Torino, Loescher Editore, pp. 91-96, 2014.
- Magnani, M., *L'insegnamento veicolare delle lingue e il CLIL: una nuova frontiera per la glottodidattica*, Studi di Glottodidattica, 2009.
- Mariani, L., Pozzo Stili, G., *Strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico: imparare a imparare, insegnare a imparare*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.
- Marsh, D., *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*, University of Sorbonne. Paris, 1994.
- Mars, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martín, M. J., *European Framework for CLIL Teacher Education, A framework for the professional development of CLIL teachers*, 2011.
- Marsh, D., *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, 2006.
- Marsh, D. and Langé, G., (eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, Jyväskylä, University of Jyväskylä, 2000
- Marsh, D., *CLIL-EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, Trends and Foresight Potential, Jyväskylä, UniCOM, Continuing Education Centre, 2002.
- Marsh, D., *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*, University of Córdoba, 2012.



- Marsh, D., Wolff, D., eds., *Diverse Contexts- Converging Goals: CLIL in Europe*, Frankfurt, Peter Lang, 2007.
- Mehisto, P., Marsh, D & Frigols, M. J., *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan, Oxford, 2008.
- Mehisto, P., *Criteria for producing CLIL learning material*, Alcalá de Henares (Madrid), Universidad Departamento de Filología Moderna, Encuentro 21, pp. 15 – 33, 2012.
- Met, M., *Learning Language through Content. Learning Content through Language*, Journal of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1991.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Bulletin officiel spécial n°5 du 17 juin 2010.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Protocole entre le Ministre de l'Instruction Publique de la République Italienne et le Ministre de l'Éducation Nationale de la République française, du 17 juillet 2007.
- MIUR, Corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera, secondo la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning), rivolti ai docenti in servizio nei licei e negli istituti tecnici, Decreto direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012, allegato B.
- MIUR, D.M. n. 251 del 29.5.98 e Direttiva n. 252 del 29.5.98, rispettivamente concernenti: il programma nazionale di sperimentazione dell'organizzazione scolastica e l'applicazione della L. 440/97 che istituisce il fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi, Il Progetto Lingue 2000.
- MIUR, Decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».
- MIUR, Decreto Ministeriale 95 del 8 febbraio 2013 - Modalità svolgimento esami di stato corsi ESABAC a.s. 2012-2013.

- MIUR, Direttiva accreditamento enti di formazione n. 170/2016.
- MIUR, Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, Decreto Ministeriale del 31/07/2007.
- MIUR, L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici, Roma, 2014.
- MIUR, nota ministeriale prot. n. 4969 del 25 luglio 2014, avente come oggetto "Avvio in ordinamento dell'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nel terzo, quarto, quinto anno dei Licei Linguistici e nel quinto anno dei Licei e degli Istituti tecnici – Norme transitorie a.s. 2014/15.
- MIUR, nota n. 11411 del 13/10/2016, Avviso pubblico per la presentazione di proposte progettuali finalizzate allo sviluppo della metodologia CLIL (Content and language integrated learning) – art.29 del d.m. 663 del 2016.
- MIUR, nota n. 4969 del 25 luglio 2014, CLIL norme transitorie 2014-2015.
- MIUR, nota n.11411 del 13/10/2016, Avviso pubblico per la presentazione di proposte progettuali finalizzate allo sviluppo della metodologia CLIL (Content and language integrated learning) – art.29 del d.m. 663 del 2016.
- MIUR, nota prot. n. 10872 del 9 dicembre 2010, Avvio delle attività di formazione dei docenti di disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera, secondo la metodologia Content and Language Integrated Learning (CLIL).
- MIUR, nota prot. n. 35 del 7 gennaio 2016, Indicazioni e orientamenti per definizione piano triennale formazione personale.
- MIUR, Piano per la formazione dei docenti 2016-2019, DM 797 del 19 ottobre 2016, La buona scuola.
- MIUR, Prot. n. 240/R.U./U del 16/1/2013, Norme transitorie, la Direzione Generale degli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica
- MIUR, prot. n. 4969 del 25 luglio 2014, Avvio in ordinamento dell'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nel terzo, quarto, quinto anno dei Licei Linguistici e nel quinto anno dei Licei e degli Istituti tecnici - Norme transitorie a.s. 2014/15.
- Morrow, K., *Authentic texts and ESP*, In Holden, S. (ed.). *English for specific*

- purposes*. Modern English Publications, 1977.
- Muller, C., *L'immagine in didattica delle lingue e delle culture : una tematica di ricerca antica rimessa al gusto del giorno*, Synergies Portugal n° 2, pp. 119-130, 2014.
  - Nostrand, H., *Authentic texts and cultural authenticity: An editorial*. The Modern Languages Journal, pp.49-52, 1989.
  - Nunan, D., *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
  - Nunan, D., *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press, 1988.
  - Palincsar, A., & Brown, A., *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*, Cognition and Instruction, 1, pp. 117-175, 1984.
  - Pasqui, R., *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, Laboratorio ITALS, Supplemento alla rivista EL.LE, Direttore Responsabile: Paolo E. Balboni, 2003.
  - Porter, D., Roberts, J., *Authentic listening activities*, Oxford Academic, ELT Journal 36/1, pp. 37-47, 1981.
  - Rost, M., *Teaching and researching listening*, London, Longman, 2002.
  - Serragiotto, G., *CLIL Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra-Soleil, 2003.
  - Serragiotto, G., *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, UTET, 2014.
  - Serragiotto, G., *L'organizzazione operativa di un modulo CLIL*, Fare CLIL, Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria in I Quaderni della ricerca 14, (a cura di) Paolo E. Balboni, Carmen M. Coonan, Torino, Loescher Editore, pp. 53-63, 2014.
  - Serragiotto, G., *La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL*, in FORMAZIONE & INSEGNAMENTO, pp. 35-44, 2008.
  - Smith K., *Is This the End of the Language Class?*, in "Guardian Weekly", 21 January 2005.
  - Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC, 2008.

- Swaffar, J., *Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model*, The Modern Language Journal 69/1, pp. 15-34, 1985.
- Swain, M., Lapkin S., *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, University of Michigan, Multilingual Matters, 1982.
- Sweet, H., *The Practical study of languages*, London, Oxford University Press 1964, [1899].
- Taylor, D., *Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?*, TESL-EJ, v.1 n.2, Aug 1994.
- Traina, F., *Didattica e metodologie: Francia e Italia a confronto*, Studio realizzato nel quadro del nuovo dispositivo educativo ESABAC, étude réalisée dans le cadre d'un stage au Bureau de Coopération Linguistique et Artistique de l'Ambassade de France à Rome, 2011.
- Unione Europea, *Multilinguismo*, Sito ufficiale dell'Unione Europea.
- Van Lier, L., *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, Essex, Longman, 1996.
- Vocabolario Treccani, sito internet dell'Istituto dell'Enciclopedia italiana.
- Widdowson, H. G., *Aspects of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2002 [1990].
- Widdowson, H. G., *Context, community and authentic language*, TESOL Quarterly, pp.705-16, 1998.
- Widdowson, H. G., *Learning Purpose and Language Use*, Oxford, Oxford University Press. 1983.
- Widdowson, H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1983.
- Widdowson, H., *Explorations in applied linguistics 1*, Oxford, Oxford University Press, 1979.
- Wilkins, D. A., *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, 1976.
- Wilson, D., *Accessible authenticity: Using Internet resources with school foreign language learners in difficulty*, Paper presented at FLEAT III, University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada, August 1997.
- Wolff, D., *Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?*, ASP Pratiques et recherches

en Centres de langues, La revue du GERAS, 41-42, 2003.

- Zarate, G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.

## Appendice

**Osservazione EsaBac - classe V<sup>a</sup> – Liceo Linguistico – Corso di Letteratura francese – TIC utilizzate: computer, LIM, smartphone.**

1. *D : Contextualisation ! nous sommes à quelle époque ?*
2. *S1 : La Belle époque, la fin de la Belle époque et la Première Guerre mondiale*
3. *D : 1700 ? 1871 ? S2 ça te dit quoi ?*
4. *S2 : (silence)*
5. *D : S3 ça te dit quoi ? 1871 ? Contextualisation ?*
6. *S3 : euh... la Commune ?*
7. *GS : (ensemble) oui la Commune / c'est la fin de la Commune / second empire / réalisme !*
8. *D : Un minuto... historiquement... cerchiamo di andarci historiquement. Donc, quand Proust naît, donc à la naissance de Proust, il naît le moment où il y a la Commune... qu'est-ce que c'était la Commune ? déjà... C. tu te rappelles ? Qui se rappelle de la Commune ?*
9. *S4 : Un gouvernement établi par le peuple en absence du pouvoir d'un pouvoir euh...*
10. *D : disons le premier moment démocratique qui s'est terminé comment ?*
11. *GS : de violence / de manière violente*
12. *D : de manière violente, donc très bien et donc ça s'est le moment la fin du second empire et de la commune et le début de la troisième République, donc nous sommes dans à ce moment-là à la naissance de Proust. Euh, encore d'autres événements ? donc la Troisième République ça continue jusqu'à la période de sa vie... euh... qu'est-ce qu'il vit Proust en fait ? les années... quelqu'un m'a dit les années...*
13. *S1 : La Belle époque*
14. *D : Qui correspond historiquement à quoi ? les années de la Belle époque correspondent à quoi historiquement ?*
15. *S1 : le début de la Première guerre..*

16. D : *Avant la Première guerre mondiale...et donc à quoi ?*
17. S2 : *à une période qui semblait euh très beau...*
18. D : *très belle..*
19. S2 : *très belle aux apparences*
20. D : *très belle aux apparences, donc c'est une période passée euh disons euh dans laquelle on veut essayer de..*
21. S4 : *être...établi économiquement*
22. D : *d'établir économiquement le sort de la France, mais qu'est-ce qui se passe ?*
23. S2 : *Mais la Belle époque c'est un...c'était une période de....parvenze ?*
24. S3 : *Qui jetais les bases pour...*
25. D : *d'apparence oui. Tout de suite après il y a ?*
26. GS : *la guerre (tutti insieme : oui la guerre, la première guerre)*
27. D : *la Première guerre mondiale, la première guerre mondiale, la fin de la Première Guerre mondiale, de même...donc nous avons historiquement situé l'œuvre de Proust. Essayons de euh le contextualiser du point de vue littéraire....quels sont les courants littéraires, les mouvements tous ce qui se passe pendant euh cette période qui est la période donc qui va de sa naissance à sa mort. Bien évidemment la période euh qui est la plus importante pour lui est la période de sa formation donc quand il a quinze vingt ans. D'accord ? Donc quels sont les mouvements littéraires ... ?*
28. GS : *Réalisme, vérisme...*
29. D : *On commence par le réalisme*
30. S4 : *se développe et devient euh le naturalisme*
31. D : *Le naturalisme, d'accord. Encore ?*
32. S2 : *l'esthétisme ?*
33. D : *Le symbolisme et décadence, donc ok. Encore ?*
- (gli studenti discutono tra di loro alternando LM e L2 per poter scegliere la risposta da dare e poi uno di loro si lancia e risponde)
34. S5 : *Le dadaïsme ?*
35. D : *Les mouvements de début du siècle, le dada...oui...disons la naissance du dadaïsme...de toute façon la présence de certains euh écrivains que vous allez*

*me nommer maintenant. Quels sont les écrivains qui vivent autour de cette période, de toute manière les écrivains auxquels Proust aurait pu s'inspirer au du moins euh avoir lu quelque chose*

36. GS : Zola, Balzac...

37. D : Alors...oui...le réalisme de Balzac.

38. GS : Éluard ? Zola

39. D : Zola par exemple...Flaubert...ou encore ? Surement l'œuvre de Baudelaire il l'a connue.

40. GS : Oui Baudelaire

41. D : Baudelaire...encore ? Quels sont les écrivains en vie à cette époque-là que nous avons étudiés ?

42. GS : Apollinaire...Éluard...Aragon

43. D : Oui Apollinaire et Aragon et...

44. GS : Breton...

45. D : Et surtout Breton...Donc, nous avons situé du point de vue historique, du point de vue culturel...littéraire...Essayons de le situer du point de vue social. Société de la période euh fin XIXème début XXème. C'est une période on a dit la plus...la partie sociale...quelle est la société disons qui est euh privilégiée

46. GS : la classe sociale de...les plus riches...la bourgeoisie.... (gli studenti parlano tutti insieme)

47. D : la bourgeoisie oui...les classes sociales les plus euh aisées euh l'aristocratie est en chute libre

48. S2 : les euh i poeti

49. D : euh les poètes ? euh, les poètes no per adesso, no, classes sociales et société. Société, quels sont...vous connaissez quelque chose qui se passe par exemple à la fin du XIXème siècle ? du point de vue social ?

50. S4: dell'industria ? tipo quelli che tenevano delle industrie ?

51. D: Tu parles quelle langue?

52. S4 : italiano... (rires)

53. D : Donc, quand on parle de société donc de qui on parle ? en général ? on a dit l'aristocratie est en chute libre...ou dans la Recherche il y a des personnages qui font partie de l'aristocratie parce qu'en fait euh ça a un rôle



*dans la Recherche...mais on verra lequel...et euh vous avez dit Belle époque donc qu'est-ce que ça vous renvoie l'idée de Belle époque ?*

*54. GS : élégance formale...architecture*

*55. D : élégance formelle et architecture, l'architecture par exemple quel...qu'est-ce que ça vous renvoie à quelque chose ? architecture, art déco...*

*56. S4 : la construction de beaucoup de monuments à Paris, à Palerme*

*57. D : Palerme, Paris...*

*58. S2 : l'urbanisation des villes...*

*59. D : L'urbanisation. Bon d'accord. Celle qui avait été la réalisation souvenez-vous Haussmann sous le troisième euh sous le second empire sous Napoléon III et donc Paris déjà devient une ville euh est une ville assez importante. Donc, nous allons un peu contextualiser et voyons un peu qui est-ce ce Proust. Qu'est-ce que vous connaissez de Proust ? Est-ce que ça vous a dit quelque chose ce nom euh mis à part le fait de ce qu'on a dit en fait...qui est ce Proust ? Qui connaît quelque chose de Proust ?*

*60. GS : C'est un bourgeois...*

*61. D : Un bourgeois...donnez-moi des idées ?*

*(i ragazzi parlano tra di loro in francese)*

*62. S4: Il a eu une vie très souffrante...parce qu'il a perdu ses parents...*

*63. D : oui, d'accord mais ce qui m'intéresse c'est un peu les courants philosophiques de l'époque...vous êtes où en philosophie ?vous avez fait quel... ?*

*64. GS : Nietzsche*

*65. D : Est-ce que vous avez traité....Freud vous avez traité de Freud ?*

*66. GS : Non...*

*(scambio in italiano tra Prof e ragazzi sul programma di filosofia)*

*67. D: Pourquoi ça peut vous aider (en parlant de Freud)?*

*68. GS : Quindi di Freud...la psicologia infantile...*

*69. D : Pourquoi ? Pourquoi à ce moment-là ? Qu'est-ce qu'il se passe ?*

*70. GS : Parce que c'est la psychologie...la modernité...une nouvelle forme de...une nouvelle manière de voir la vie...une nouvelle conception...la conception de la vie...la psychologie de la vie*

71. D : *l'homme au centre de tout...*
72. S2 : *On commence à comprendre que quelques gestes de l'homme sont pas volontaires mais sont....*
73. D : *Attends ! Alors trois personnages distincts...il y a Bergson, il y a Proust et il y a euh...*
74. GS : *Freud*
75. D : *Ok ? trois personnes différentes euh deux influences euh des autres noms...c'est-à-dire que Bergson, Proust et Bergson ok, Freud et Proust pas trop...ils ne se lisent connaissent pas, mais il y a un moment un mouvement qui se euh manifeste à ce moment-là et c'est celui de la psychanalyse. Qu'est-ce que c'est que la psychanalyse ?*
76. GS : *C'était c'est l'étude de...l'étude sur la pensée...de l'homme...sur l'homme...c'est l'analyse de la psychologie...*
77. D : *et encore ?*
78. GS : *L'analyse de la perception de soi-même...les autres perçoivent l'homme...ses façons de se comporter...l'analyse de la psychologie selon laquelle chaque geste est lié à l'événement passé...*
79. D : *à l'évènement passé...*
80. GS : *tout a une façon d'être...*
81. D : *Oui d'accord tout a une raison d'être...euh donc il y a une double euh il y a le moment conscient le moment inconscient...d'accord ? nous sommes dans cette époque-là...en anglais vous en êtes où ?*
82. GS : *Joyce...*
83. D : *ça vous dit quelque chose ?ça vous renvoie quelque chose ?*
84. GS : *consciousness...stream of consciousness...*
85. D : *Qu'est-ce que c'est le stream of consciousness ?*
86. GS : *le flux de conscience...le flux de pensée...*
87. D : *C'est le flux de conscience...disons que nous sommes dans une époque durant laquelle plusieurs écrivains se mettent à ce concept...à l'idée euh de la psychanalyse...Maintenant je vais vous demander euh quelque chose. Par rapport à ce que vous avez écrit tout à l'heure, est-ce que votre phrase est une*

*phrase linéaire...est une phrase qui a des points...comment elle est construite  
votre phrase ?*

88. GS : *Il y a des idées...elles sont libres...*

89. D : *Il y a des idées qui n'ont pas d'enchaînement...*

90. GS : *nous avons écrit tout de suite...*

91. D : *tout de suite*

92. GS : *si quelqu'un l'écoute...la phrase euh ne peut pas la comprendre...je dois  
la expliquer*

93. D : *Ok !*

*(lettura del primo brano. I ragazzi leggono insieme a bassa voce)*

*[...]*

*D: Giusto per ehm ricapitolando tutto quello che abbiamo detto. Marcel Proust une  
seule grande œuvre A la Recherche du temps perdu. Il testo che abbiamo letto come si  
intitolava ?*

*S6 : La Petite Madeleine...La vraie vie...le temps retrouvé*

*D: Quindi noi abbiamo letto La Recherche du temps perdu e Le temps retrouvé...ok?  
È l'ultimo volume. Abbiamo detto roman monumental, qualcuno parla di roman fleuve  
in differenti volumi, l'abbiamo visto. C'est une pièce de puzzle qui assemblée relève le  
sens de l'oeuvre toute entière, quindi ci sono tutti...*

*S2 : in che senso roman fleuve ? è un romanzo...*

*D: fiume...tra l'altro nelle varie storie si alternano determinati personaggi. C'è anche  
il personaggio della ragazza euh che lavorava in casa Proust che è presa, cioè dei  
vari personaggi della vita di Proust ci entrano in quest'opera, però sotto faccette  
diverse non come nella realtà...ok? Et alors le roman ne doit pas être une simple  
photocopie de la réalité mais une reconstruction...ehm ni une reconstruction idéale  
mais une transposition, une espèce de résurrection d'une réalité passée. Quello che  
abbiamo detto fino ad ora è giusto ?...l'écrivain a le pouvoir de libérer la vie de la  
soumission du temps...à travers quoi? A travers la...*

*S6 : Mémoire...la littérature...*

*D : à travers la littérature, à travers la mémoire euh abbiamo detto les influences de Bergson qui oppose la durée à la conscience, ok ? le temps et la durée...Abbiamo visto che in questo periodo in cui Proust lavora... l'opera diciamo maggiore è quella soprattutto quella di Zola...di formazione...ehm l'association de sensation et non d'idées...ok ? et la mémoire a la fonction évocatrice et elle l'importe sur le temps et sur la mort...perché ? Il nous fera survivre...ci siamo ? ci siete tutti ?*

*S6 : Oui*

*D: Ok ! le tecniche narrative...*

*[...]*

*Il docente per chiudere la lezione propone un momento di détente. Ha scelto un questionnaire divertente al quale devono rispondere e confrontare in seguito le loro risposte con quelle date ipoteticamente dallo stesso Marcel Proust. Il questionnaire è proiettato sulla LIM e gli studenti sono posizionati in cerchio intorno e il docente è seduto tra loro: il docente legge la domanda e gli studenti devono rispondere per associazione di idee con una o due parole su un foglio o sul loro quaderno.*

## **ESABAC STORIA**

*Sequenza 1:*

*22. D: Riguardo la...? La razza...Attenzione all'utilizzo di questo termine...dobbiamo eliminarlo assolutamente...lo eliminiamo ed è appunto il frutto di ciò che è avvenuto durante la Seconda guerra mondiale*

*23. S1: scusi ma nella Costituzione italiana c'è scritto...*

*24. D: Sì però...assolutamente sì sono d'accordo con te però siamo attenti perché lì è proprio la negazione, la eliminazione ...[...] (Ne segue spiegazione sulle problematiche che potrebbero verificarsi durante gli esami di maturità se questo termine fosse utilizzato).*

*[...]*

*Sequenza 2:*

26. S1: *è importante perché...*

27. D: *molto importante...vorrei che appunto non parlasse solo C. ma parlassero un po' tutti...lui ama molto la storia e quindi è sempre lì che precede tutti...Chi sono questi...Intanto che cosa rappresenta questa fotografia?*

28. S1: *una delle poche volte nella quale...*

29. D: *prima vediamo se qualcuno mi dice qualcosa...*

### *Sequenza 3:*

D: *Molto bene. Andiamo a vedere la nuova diapositiva...Cos'è questa? Una affiche...no? Riuscite a leggerla?*

S2: *è una domanda senza un punto interrogativo...*

D: *No, non è una domanda...sì sì è una domanda senza punto interrogativo...è questo il...?*

GS: *domani!*

D: *il domani...sotto?*

GS: *America...*

D: *America sotto il comunismo. Quindi qua siamo dinanzi ad una affiche...di propaganda...no? Una affiche di propaganda. Chi vuole leggere? Non interpretare, ma prima leggere questa affiche? A.? pubblicata nel 74 ...nel 47 scusatemi [...] da una società di Saint Paul in Minnesota. Quindi dove?*

GS: *In America*

D: *In America...la leggiamo?*

S3: *eh...*

D: *primo piano secondo piano. Primo piano: sfondo.*

S3: *ci sono degli uomini che stanno lottando...*

D: *Sì stanno lottando e cercando di? È una lotta come?*

S4: *cercano di sopravvivere...*

D: *cercano di sopravvivere fra di loro, ma sicuramente ci sono?...riusciamo ad individuare gli Stati di provenienza?*

S1: *Saranno sicuramente...Russia...*

D: *Russia e?*

GS: *America.*

D: *e America? Sono solo uomini?*

GS: *no...ci sono donne...*

D: *no...al centro c'è...*

GS: *è una donna o un uomo?*

D: *c'è una donna! Al centro c'è una donna! E poi cosa abbiamo?*

A: *c'è una bandiera americana dietro che è in fiamme...*

D: *una bandiera americana in...che viene in un certo senso...non è in fiamme è lambita dalle fiamme no? Fra le fiamme e ...queste fiamme di che colore sono ovviamente?*

S: *rosse*

D: *Rosse. E il rosso è il simbolo del...voi lo sapete...del comunismo. America sotto comunismo, quindi vediamo come dicevi tu giustamente B. sopra c'è una domanda...sotto...però senza il punto interrogativo...*

B: *è una domanda che vuole essere un'affermazione...*

D: *Sì, e sotto c'è una esclamazione...quindi che cos'è questa? È una affiche di...?*

S: *propaganda...*

D: *di propaganda. Se voi all'improvviso vedeste questa affiche no? Quali sarebbero le vostre sensazioni? Le vostre euh cosa sentireste?*

B: *da americano preoccupazione...*

D: *certo ovviamente...da americano preoccupazione...terrore e paura. La Guerra Fredda e questo è un ossimoro...no? Infatti vedete che cosa si intende per Guerra Fredda. [...]*

**Osservazione modulo CLIL Storia – Classe V<sup>a</sup> - Liceo delle Scienze Umane  
opzione Economico Sociale – tematica: La Guerre froide – TIC utilizzate:  
nessuna**

Sequenza 1:

Uno studente legge la seconda parte di un documento testuale (Il discorso di Truman)

D: *Si tu veux, tu peux commencer à traduire.*

Lo studente comincia a tradurre aiutato dal docente

Un altro studente legge un secondo documento e dopo la lettura, più volte corretta dal docente. Gli viene chiesto di tradurre:

D: *Vediamo se sai tradurre.*

Sequenza 2:

Dopo che uno studente ha letto e tradotto un brano.

D: *Come si traduce il participio presente? Allora in italiano il participio presente di potere è? ...potente. Solo che noi i participi presenti in italiano spesso li usiamo come sostantivi [esempi]. In francese in questo caso noi lo traduciamo come una relativa, quindi questo 'pouvant' lo traduciamo con che possono. Quando c'è 'en' invece, prima del participio, 'en pouvant', si traduce con il gerundio...[...].*