FARE CLIL ALLA SCUOLA MEDIA UN PERCORSO LONGITUDINALE INNOVATIVO

ISSN: 1970-1861

MARIE-CHRISTINE JAMET (Università Ca' Foscari-Venezia)

Parole chiave: *CLIL*, scuola secondaria, storia e geografia, modulo

Premesse

Il presente articolo è la relazione critica di una sperimentazione condotta in una scuola media di Venezia per tre anni consecutivi, con un'insegnante di francese e un'insegnante di storia e geografia, in una stessa classe. Fare CLIL è una pratica ancora poco diffusa nella scuola di primo grado perché si pensa spesso che il livello linguistico raggiunto, soprattutto nella seconda lingua comunitaria, non consenta il suo uso veicolare per affrontare un argomento di una disciplina non linguistica.

Il nostro presupposto era invece, che si può iniziare anche ai livelli bassi, con un duplice vantaggio. Il primo è quantitativo: anche se si impostano moduli di durata molto limitata, sono comunque ore in più dedicate alla seconda lingua straniera che in molte realtà soffre – a norma di legge - di un numero ridotto a 60 ore annue (2 ore settimanali), rispetto alle 90 auspicabili (3 ore alla settimana a discrezione della scuola). Il secondo è qualitativo: si manda all'alunno il messaggio che una lingua serve per trasmettere informazioni, e che non è soltanto un oggetto di studio in sé, come risulta ad essere nella lezione di lingua malgrado il fatto che si dica di insegnare questa per imparare a comunicare. Nella lezione di lingua, le attività di comprensione ed espressione sono sempre fine a se stesse e oggetto di valutazione da parte del docente che dichiarerà il grado di competenza raggiunto dall'alunno. Nella classe CLIL, la lingua diventa necessaria per un fine esterno a se stessa e questo nuovo bisogno fa della sua padronanza una necessità, con la conseguenza auspicata di aumentare la motivazione ad imparare. Certo il bisogno è artificialmente creato nell'ambito scolastico. Però, nella stessa maniera in cui il bambino immigrato che arriva in Italia e si trova a dovere imparare la matematica in italiano, riesce alla fine, pure con tutte le difficoltà che conosciamo, a crescere sia in italiano- lingua seconda - sia in matematica, così, anche gli alunni italiani confrontati ad una lingua straniera veicolare possono crescere su entrambi i fronti. Qualcuno potrebbe interrogarsi sull'opportunità per il docente della disciplina non linguistica a prestarsi a tali sperimentazioni: quale vantaggio ne trae? Anche su questo fronte, la sperimentazione condotta voleva fornire elementi di riflessione e forse di risposta.

Tali erano i nostri presupposti. Abbiamo allora architettato una sperimentazione, supporto di una ricerca azione, atta a fornire dati analizzabili scientificamente: i dati venivano raccolti tramite video e audio registrazioni durante le lezioni, per potere osservare – a posteriori – l'andamento delle interazioni, le reazioni degli alunni, il modo in cui il materiale è stato recepito, e anche la progressione di anno in anno delle performance degli alunni. Inoltre, siccome questa ricerca si inseriva all'interno di un progetto universitario

ISSN: 1970-1861

PRIN¹ il cui fulcro era quello di valutare la metodologia CLIL sotto l'angolo della produzione orale, abbiamo fatto variare ogni anno le tecniche usate, in modo da vedere l'impatto di quelle sulla produzione orale degli studenti: lezioni frontali partecipate, lezioni organizzate secondo i principi dell'apprendimento cooperativo, lezioni miste. Ci soffermeremo su ognuno dei tre anni della sperimentazione descrivendone le particolarità e presentando le prime conclusioni alle quali siamo pervenute, onde aiutare chiunque volesse accostarsi alla metodologia CLIL.

1. Le condizioni della sperimentazione

Ogni anno, è stato ideato un modulo di sei ore, portato a otto in classe Terza. Sembra poco - vale la pena per così poche ore? - ma è già tanto se pensiamo che occorre inserirsi all'interno del programma di storia e geografia, e del programma di lingua, il cui compimento entro la fine dell'anno scolastico è sempre fonte di angoscia per qualsiasi docente. I problemi orari non sono stati da poco: i moduli sono stati articolati su due settimane: metà delle ore erano prese nell'orario della disciplina, l'altra metà sull'orario della lingua straniera. I docenti erano sempre in compresenza, e quindi ognuno veniva tre o quattro ore in più rispetto al proprio orario. Quando il progetto è stato riconosciuto dalla scuola stessa all'interno del POF, queste ore sono state retribuite.

Ogni anno, è stata scelta una tematica presente nel programma di storia o geografia afferente alla cultura francese:

- Classe Prima: storia medievale. Da Carlomagno al feudalesimo.
- Classe Seconda: la geografia della Francia (fisica e umana).
- Classe Terza: l'impero coloniale francese e la decolonizzazione.

Il fatto che la docente di lettere capisse il francese senza poterlo parlare ha avuto un'influenza sull'andamento delle lezioni, come vedremo soprattutto in Prima e in Terza in quanto la metodologia del secondo anno non metteva in risalto il docente di lingua rispetto all'altro. Il suo compito è stato quello di guidare l'elaborazione del materiale in base agli obiettivi disciplinari, e definire la scansione dei contenuti. L'insegnante di lingua ha generalmente gestito la classe e le attività previste in lingua. Questo tipo di tandem in cui il docente di disciplina non può intervenire in lingua implica che quello di lingua abbia una discreta competenza anche disciplinare. Per il livello richiesto alla scuola media e per una disciplina umanistica, è spesso il caso. È ovvio che questo tipo di tandem sia più problematico ad un altro grado di scuola o in altre discipline più scientifiche. A livello europeo, sembra che la soluzione prospettata, a lungo andare, sia quella di un docente doppiamente abilitato in lingua e in materia. La soluzione del tandem non omogeneo però ha consentito comunque una sperimentazione con esiti positivi, quindi è un tipo di soluzione da contemplare in questa fase transitoria in cui il CLIL afferma la propria validità in Italia.

2. Metodologia del primo modulo: la lezione frontale partecipata

2.1 Gli obiettivi CLIL.

¹ Progetto d'Interesse Nazionale, che ha implicato la nostra università, sotto la direzione della prof. Carmel Coonan negli anni 2005-2008.

Il focus è sempre stato messo sulla disciplina, come di regola quando si fa CLIL, i cui obiettivi per una classe Prima in Storia erano i seguenti :

ISSN: 1970-1861

- conoscere gli avvenimenti (chi, quando e in quale successione, dove, come, perché);
- sapere descriverli in base ai concetti temporali di data, durata, ripetizione, posizione rispettiva (prima, dopo, contemporaneo), periodo, etc.;
- sapere cogliere i nessi causali che si intrecciano;
- iniziare a interpretare i fatti riallacciandoli all'epoca ossia cominciare a costruire una capacità interpretativa decentrata rispetto a sé, inesistente nell'infanzia;
- iniziare a costruire il sapere paragonando cose nuove con cose conosciute (ad esempio nel nostro caso, l'impero romano e carolingio).

A livello linguistico gli obiettivi non erano ovviamente quelli della lezione di lingua, non c'è mai stato un esercizio di grammatica o di lessico, fine a se stesso.

2.2 Il modello soggiacente della classe di lingua

Tuttavia, vorrei soffermarmi qui su un'osservazione che è stata fatta da una studentessa universitaria², formata alla metodologia CLIL, il cui compito era quello di descrivere in una specie di diario di bordo la lezione che si stava svolgendo. L'impressione che aveva colta era che non si trattasse di una lezione di storia bensì di lingua, perché i ragazzi non parlavano abbastanza e non le pareva che le attività proposte corrispondessero ai principi CLIL. Questa osservazione, esatta, mi ha fatto riflettere. Era possibile agire in un altro modo con alunni così giovani e che avevano pochissime conoscenze della lingua: 50 ore più o meno alle spalle, ossia neanche un livello A1?

La prima risposta è che, a prescindere dai principi, gli obiettivi disciplinari a fine percorso sono stati raggiunti e collaudati dall'insegnante di storia che ha potuto notare, prima nella verifica di fine modulo, ma soprattutto a distanza di più settimane che gli alunni avevano memorizzato e forse in modo più duraturo che non nel caso in cui la lezione si fosse svolta in lingua materna; i dati e i concetti chiave erano stati assimilati. Quindi la scelta operata non ha recato alcun danno, anzi è stata efficace per la disciplina.

Che cosa assomigliava ad una lezione di lingua?

Uno dei principi CLIL è quello di sfruttare al massimo documenti autentici nella disciplina provenienti dal paese straniero. Ma documenti francesi pensati per alunni francesi della stessa età sono difficili linguisticamente per principianti. E se vengono scelti documenti linguisticamente più consoni al livello di lingua, non sono adatti – dal punto di vista del modo in cui le tematiche sono affrontate - alla fascia preadolescenziale della Classe Prima essendo destinati a bambini francesi. La scelta quindi è stata quella di elaborare una dispensa pensata per gli alunni italiani (vedere allegato 1). Così facendo, abbiamo applicato il concetto di semplificazione linguistica che consiste nell'adattamento del discorso storico in LS al livello appena superiore di quello effettivo dello studente in modo che l'apprendimento avvenga nella *Zona di Sviluppo Prossimale* definita da Vitgosky (1966 [1934]), come area delle potenzialità intellettive di un bambino che consente l'apprendimento di cose nuove sotto la guida di una persona più esperta. La

-

² Ringraziamo Anna Rosa Bozzato per il suo contributo.

semplificazione riguardava la struttura sintattica che manteneva l'ordine non marcato (soggetto-verbo-complemento/predicato), poche subordinate, scelta dei termini più trasparenti possibili, sfruttando nel nostro caso, la vicinanza delle due lingue romanze in contatto. Tuttavia come abbiamo notato, abbiamo eccesso nella semplificazione, non tenendo conto degli transfert positivi dalla lingua materna sulla lingua in apprendimento non legati alla natura lessicale o morfo-sintattica ma agli schemi testuali. Avevamo usato ad esempio sistematicamente il presente storico, che i ragazzi rendevano spontaneamente in italiano con il passato remoto legato al genere del racconto storico. Quindi questa semplificazione avrebbe potuta forse essere evitata. Detto questo, il testo certamente conteneva un numero cospicuo di parole non usuali e non presenti nel glossario di un qualsiasi manuali per un primo anno di LS: peuple, royaume, christianisme, territoire, conquis, vaincus, battus, agrandir, oppure parole legate al tempo di solito presentate più avanti avant, après, au début, à la fin, progressivement, définitivement, ecc. Eppure la comprensione è avvenuta senza difficoltà e in modo minore, questi termini sono stati riusati.

ISSN: 1970-1861

Un altro elemento che 'sapeva' più da lezione di lingua straniera era legato alla necessità di oralizzare lo scritto. Infatti, era impensabile dare da leggere parole senza fissarne immediatamente la pronuncia visto che lo scopo era quello di fare produrre in lingua parlando dell'argomento storico. L'insegnante quindi ha usato la tecnica nota nella lezione di lingua straniera di ascolto del paragrafo intero, ripetizione corale o individuale segmentata, e rilettura ad alta voce. Se il principio CLIL è quello di arrivare a svolgere in lingua straniera una lezione disciplinare, come se fosse la lingua materna, eravamo ad anni luce dall'obiettivo. La tecnica usata poteva apparire inoltre mera perdita di tempo per il professore di disciplina. Eppure questa tecnica si è invece rivelata, non solo necessaria per radicare la pronuncia, e quindi ottenere al momento della produzione un risultato migliore (e quindi fungeva da "sostegno" all'apprendimento³), con meno interferenze dovute al sistema di scrittura non ancora assimilato del tutto, ma utile per la memorizzazione della materia. Quindi i conti sono tornati per la materia. Ovviamente, l'uso di questa tecnica era anche dettata dall'età priva di complessi degli alunni.

2.3 La produzione orale.

La produzione orale era condizionata in quanto si trattava di verificare l'avvenuta comprensione dell'argomento tramite domande, focalizzate sul contenuto (*wh- questions*), in cui l'insegnante conosce la risposta che vuole sentire dall'alunno⁴, il quale però conosce le regole del gioco scolastico e quindi sa che cosa l'insegnante si aspetta. Raramente inferenziali, le domande quasi sempre chiedevano di riprendere parte del brano. In realtà, era un modo per verificare la comprensione della domanda stessa piuttosto che del brano la cui comprensione era già stata verificata tramite la trasposizione in italiano. Infatti, l'insegnante ha usato spesso questa strategia di accesso al significo, per poi, in un secondo momento, con le domande dimostrative, obbligare l'alunno a esercitare il reimpiego orale di quello che era stato visto nel paragrafo studiato. Vari studiosi hanno dimostrato che questo tipo di domande che implica una risposta chiusa non favorisce l'interazione e

-

³ Il concetto di 'sostegno' all'apprendimento in una classe CLIL è stato presentato e discusso in Jamet M.-C. (2008)

⁴ Questo tipo di domande vengono chiamate *dimostrative*. Veda Nunan (1989) citato da Coonan (2002: 163).

neanche un buon trasferimento delle conoscenze⁵, ma in una Prima media, era difficile pensare di usare domande di ordine superiore in cui si richiede all'alunno una rielaborazione personale. La scarsità del materiale linguistico a disposizione dell'alunno, sia nel input stesso dato (paragrafi molto corti ed essenziali difficilmente riassumibili in quanto già riassunti; cf allegato 1), sia nel bagaglio linguistico già acquisito e fruibile per l'output non lo avrebbe consentito.

ISSN: 1970-1861

Oltre alle domande, la produzione orale riguardava anche la lettura, posteriore al completamento di un paragrafo in cui mancavano alcune parole, o alla rimessa in ordine delle sequenze di un paragrafo. La lettura quindi fungeva da controllo del corretto svolgimento dell'esercizio, oltre alla memorizzazione dei fatti e delle forme linguistiche. Inoltre, è stata proposta un'attività di ascolto e canto di una canzone umoristica sul personaggio di Carlomagno. L'insieme di queste attività puntavano molto sul potenziamento delle abilità di pronuncia. Quindi gli obiettivi nella produzione orale erano circoscritti e sicuramente era difficile fare in un altro modo tenendo conto dell'età e del livello linguistico. Tuttavia il problema è di ordine quantitativo, perché comunque, si è osservata la scarsità della presa di parola. Su un'ora di lezione campione analizzata, sebbene tutti gli alunni abbiano parlato almeno una volta per un totale di 41 battute in lingua francese registrate, l'intervento di maggiore durata non ha superato le 3 secondi.

Quindi alla fine, se la comprensione scritta è stata sicuramente potenziata, la produzione orale invece scarseggiava. Per questo motivo, abbiamo modificato la metodologia d'insegnamento per il secondo modulo.

3. Metodologia del secondo modulo: l'apprendimento cooperativo

3.1 Obiettivi CLIL

Il programma di geografia della classe Seconda prevede lo studio dell'Europa; è stato facile evidenziare l'argomento per questo secondo modulo CLIL in lingua francese: la Francia. La conoscenza del territorio nei suoi aspetti fisici (frontiere, mari, monti, fiumi, paesaggi, clima, città), e umani (divisione amministrative, e risorse economiche principali) riguardava il 'sapere'; gli obiettivi legati al 'saper fare' riguardavano la lettura di carte geografiche, la capacità di leggere dati statistici (tabelle, diagrammi, ecc.) e interpretarli (in particolar modo sapere paragonare, classificare, ecc.).

Sul versante della lingua, gli alunni avevano raggiunto un livello A1 dopo 140 ore più o meno di francese dall'anno precedente.

Il progetto di ricerca universitaria al quale partecipavamo ha implicato per i docenti della scuola che collaboravano una formazione sulle nuove metodologia dell'*apprendimento cooperativo*⁶. L'ipotesi infatti era che l'espressione orale in lingua straniera sarebbe incrementata con queste nuove forme di insegnamento/apprendimento che privilegiano le attività a piccoli gruppi. La ricerca poi doveva confermare o infirmare l'ipotesi e verificare l'esito in termine qualitativo.

_

⁵ Veda Menegale (2008) che riprende la tassonomia di vari studiosi sulla natura delle domande sulla base della quale analizza la tipologia delle domande poste dagli insegnanti in questo stesso nostro modulo di storia.

⁶ Questa formazione è stata offerta dalla dott.ssa Annavaleria Guazzieri, la quale partecipava al progetto PRIN. Veda Guazzieri A. (2008) per una presentazione dei principi metodologici e la loro possibile applicazione in contesto CLIL.

L'apprendimento cooperativo prevede un lavoro di gruppo, con precise regole quali l'interdipendenza positiva (si ha bisogno del lavoro diversificato di ciascuno per poter completare il compito affidato al gruppo) e di responsabilità individuale (ogni soggetto è responsabile della parte affidata a lui e la valutazione del gruppo dipende dalla valutazione di ciascuno). La classe è stata divisa in 5 gruppi, 3 gruppi maschili e 2 di femmine assecondando le preferenze di ciascuno. In ogni gruppo è stato disegnato un portavoce, un responsabile del materiale, un responsabile della lingua che avrebbe dovuto intervenire nel caso in cui uno studente parlasse in italiano, un responsabile del volume sonoro e della disciplina, un alunno potendo cumulare quando i gruppi erano di 4 alunni. L'affidamento di cariche diverse aveva come scopo quello di spezzare una leadership unica (come spesso avviene nel lavoro di gruppo tradizionale in cui uno lavora per tutti); la scelta di un controllore del volume sonoro doveva garantire la buona convivenza tra gruppi diversi – tutti a parlare - all'interno della stessa aula. Era stato spiegato ai ragazzi che questi compiti assegnati sarebbero stati valutati, e se il responsabile non riusciva a fare parlare gli altri in lingua, o a fare tacere gli altri, era tutto il gruppo che perdeva punti. Un punteggio infatti era attribuito alla fine di ogni attività, mettendo così i diversi gruppi in competizione, ai fini di stuzzicare la motivazione.

ISSN: 1970-1861

L'apprendimento cooperativo - che implica una specifica forma di organizzazione sociale del gruppo classe in cui l'insegnante lascia la posizione centrale per un'altra periferica intervenendo solo per monitorare e riorientare il lavoro in atto in ciascun gruppo – è stato combinato con la metodologia del "task" o compito in italiano, sebbene questa parola non renda bene il significato assunto dalla parola inglese nell'insegnamento delle lingue straniere. Si parla di task quando l'attività proposta agli alunni non sia fine a se stesso (come un esercizio di grammatica), ma abbia come scopo il raggiungimento di un risultato attraverso una serie di azioni da programmare e attuare. In una lezione di lingua straniera, si imposta un task quando ad esempio vengono dati dei documenti su varie formule di vacanza e poi bisogna scegliere l'offerta migliore in base a parametri come i gusti di ciascuno, il prezzo, la distanza dal mare, l'opportunità di fare sport vicino, e così via ; in questo caso si tratta della risoluzione di un problema.

Abbiamo quindi cercato di impostare il materiale CLIL in modo da creare dei *task*, da svolgere con le tecniche dell'apprendimento cooperativo.

3.2 Le lezioni

Il modulo è stato diviso in nove *tasks* divisi in sotto-*tasks*. Vediamo due esempi. Il primo riguarda il territorio (si veda allegato 2). Invece di una lezione frontale in cui l'insegnante descriva la Francia, oppure faccia leggere il paragrafo del libro o della fotocopia e ponga domande di delucidazione per verificare la comprensione, le attività proposte erano incentrate sui discenti in caccia delle soluzioni. Si osserverà un'alternanza di attività da fare individualmente o in interazione con il gruppo. Un questionario – che corrisponde agli obiettivi del sapere enciclopedico – è distribuito ad ogni alunno, assieme alle consegne piuttosto lunghe. L'insegnante spiega le diverse fasi del *task*. a) Ogni alunno è invitato a leggere le domande in silenzio e a sceglierne una di cui sarà il responsabile. b) Poi deve negoziare con i compagni la scelta della sua domanda usando le formule proposte al punto b. È evidente che il punto b. abbia come unico scopo l'uso della lingua straniera, ma è una tappa obbligata per svolgere il compito nel suo insieme, il quale riguarda invece il contenuto disciplinare: lingua e disciplina si bilanciano. I campioni di lingua forniti erano di supporto per l'attivazione di un dialogo. c) Ogni alunno cerca la risposta alla propria

domanda sulla carta della Francia sviluppando quindi il suo 'saper fare'. Il giorno dell'esperimento, avevamo soltanto una carta geografica murale e sarebbe auspicabile che ogni ragazzo avesse la propria, anche semplificata in base agli obbiettivi. Infatti abbiamo notato alcuni errori nell'elencare le montagne principali dovute al corpo delle scritte non sempre differenziato tra *Alpes* et *Massif armoricain* ad esempio. d) Dopo questo lavoro, ognuno riferisce al gruppo la sua soluzione. Così il lavoro di ciascuno consente di completare tutta la tabella: ognuno ha bisogno dell'altro, altrimenti mancano le informazioni. Questo tipo di attività risponde al nome inglese di *information gap*. Gli altri membri del gruppo valutano le risposte usando le formule proposte in lingua francese. e) Infine il portavoce riporta alla classe le soluzioni del gruppo e quindi si può procedere all'attribuzione del punteggio per il gruppo. L'insegnante dopo distribuisce una fotocopia con le risposte giuste onde evitare che al momento del ripasso a casa, l'alunno abbia a disposizione soltanto il foglio proprio in cui non sempre la risposta era corretta o trascritta correttamente.

ISSN: 1970-1861

In questa prima attività, ogni membro del gruppo aveva un'attività diversa, ma ogni gruppo lavorava sullo stesso compito. Questo secondo esempio invece ha coinvolto tutta la classe nell'attività cooperativa basata sul task. Si tratta di un lavoro sulla divisione amministrativa della Francia in départements (= le province italiane) e regioni (Si veda allegato 3). Le varie regioni da scoprire vengono ripartite sui vari gruppi. Il responsabile del materiale di ogni gruppo riceve una scheda con tre o quattro liste di numeri corrispondenti a un département (in Francia, i départements vengono identificati con numeri che figurano sulle targhe delle macchine o nel codice postale). I numeri sono abbinati a un colore. Solo il responsabile del materiale ha le informazioni da trasmettere agli altri membri del gruppo ossia come colorare sulla cartina della Francia in loro possesso il dipartimento nominato : « coloriez en rose le département 13, le département 06. » (punto a.) Alla fine il colore definisce una regione che il gruppo deve identificare con la carta appesa al muro; così la comunicazione assume una valenza reale e non di simulazione come spesso accade nel corso di lingua (punto b.). Poi il portavoce spiega ai compagni degli altri gruppi quali regioni sono state scoperte e dove si situano, ecc. (punto c). Infine, tutta la classe mette insieme le scoperte per calcolare il numero delle regioni e il numero dei dipartimenti. In seguito i punti e, f e g propongono attività identiche per ogni gruppo, in cui le risposte da dare devono essere negoziate all'interno del gruppo. L'attività f fa riferimento al task precedente in cui si evidenziavano le dieci città più importanti. L'attività g corrisponde all'obiettivo disciplinare di interpretazione dei dati in una tabella, in cui l'uso della struttura morfosintattica dei comparativi risulta necessaria. Non era ancora stata affrontata nel corso di lingua visto che è in programma in Terza. Tuttavia risultava necessaria per raggiungere gli obiettivi disciplinari. Quindi già nel task precedente, la struttura era stata introdotta per paragonare la dimensione delle maggiori città, poi nel punto **g** di questo *task*, veniva è stata ripresa in comprensione. Questo modo di introdurre un punto grammaticale, spinti dalle necessità espressive e non da una programmazione esterna ai bisogni dell'apprendimento è molto più proficua.

3.3 La produzione orale

Questi due esempi di *task* mostrano quali erano le intenzioni delle insegnanti nel preparare le lezioni. Adesso vediamone, sotto il profilo della produzione orale, gli esiti. Un microfono era appoggiato sul tavolo in mezzo ad ogni gruppo. Questa soluzione rende l'identificazione precisa delle voci difficile, ma consente di valutare comunque la parte di produzione orale nel gruppo. In termini quantitativi, la produzione orale è stata maggiore

che non nella lezione frontale partecipata, con una differenza legata al sesso: le ragazze accettano di più le regole del gioco e producono maggiore *ouput* in lingua, sia per rispondere alle domande, sia per altri scopi (commenti fuori attività).

ISSN: 1970-1861

Riportiamo pezzoni di scambi registrati.

Questo primo esempio avvenuto in un gruppo di ragazze mostra come sono state ricuperate le consegne date e come interviene il suggerimento linguistico di fronte all'errore di una ragazza che ha confuso 5 e15. Le risate che si sentono dopo la correzione stanno a dimostrare che questo nuovo ruolo assunto dal compagno nel correggere non è consueto.

Esempio 1

- Moi je choisis la question deux.
- Moi je veux répondre à la question quatre
- Moi alors je prends la question six... quinze..
- Macché quinze? Cinq. (risate)
- Alors je prends la question trois.
- Moi je veux répondre à la question quatre (gruppo Bonbons)

Il secondo esempio mostra la negoziazione della risposta alla prima domanda del questionario che è risultata difficile, nel senso che pochi sono arrivati alla risposta giusta. Che la Francia abbia la forma di un esagono non è poi così immediato. La domanda era stata messa per motivi culturali, perché l'*hexagone* è diventato sinonimo di Francia, e oggi si parla di 'francese esagonale' in opposizione alle varianti del mondo francofono. Comunque, questa domanda, non evidente, ha avuto conseguenze positive sull'uso della lingua straniera come testimonia questa sequenza. Le alunne si mettono d'accordo su una risposta ... errata, argomentando. Si vede come il dialogo mescola le due lingue (concetto di *comunicazione esolingua*)

Esempio 2

- Pour moi, c'est un hexagone [esita per la pronuncia]
- Esagono? con sei lati no...
- Non, selon moi ce n'est pas vrai. [uso di una formula data come modello nella consegna]
- Un carré. C'est un carré.
- Il y a quatre... [frase non conclusa perché manca la parola *côté*]
- Et un rectangle?
- Mais il n'est pas <u>longue</u> [la consonante muta dell'aggettivo maschile *long* è pronunciata erroneamemente producendo così una forma femminile]
- Ok. Un carré.

Questo terzo esempio, sempre in un dei due gruppi di ragazze mostra l'uso della lingua straniera anche con lo scopo di conversare per divertimento – è capitato varie volte come se la presenza del microfono fosse dimenticata - o per organizzarsi.

ISSN: 1970-1861

Esempio 3

- Tu dois rester en silence [intervento del responsabile del volume sonoro]
- Banane, banane... [le ragazze si divertono con parole francesi...]
- Qu'est-ce que nous faisons maintenant?
- Je dois... je suis... now [interferenza con inglese]
- (*Ad alta voce*) Madame, excusez-moi? [si rivolgono a me, presente nella classe e fungendo da tutor]

(Tra di loro)

- Madame ou mademoiselle?
- Mademoiselle, non mademoiselle, idiote! [uso sbagliato di non al posto di pas]
- Elle est mariée.
- Oui.

3.4 Qualche considerazione sullo svolgimento del modulo

Il modulo è piaciuto molto agli alunni : l'effetto novità sicuramente ha giovato, ma anche il modo di lavoro più libero ha favorito la motivazione. Tuttavia, è stato difficile per le due insegnanti che giravano tra i gruppi, come pure io che mi sono vista coinvolta dalla posizione di osservatrice a quella di tutor, gestire tutto. Infatti, i ragazzi non soltanto scoprivano la geografia attraverso la lingua francese, ma anche una metodologia d'apprendimento completamente nuova. Questo tipo di lavoro che fa perno sul senso di responsabilità individuale non è facile da impostare in un modulo di 6 ore in un contesto scolastico culturalmente molto diverso da quello anglosassone dove è nato il concetto di insegnamento cooperativo. È stato difficile controllare tutto : in particolare modo l'impegno personale di ogni singolo alunno nella carica a lui affidata all'interno del gruppo, la concentrazione sul lavoro di classe, senza divagare in conversazioni diverse di cui alcune volte il registratore ha dato testimonianza, l'attenzione posta sull'uso veicolare della lingua francese. I ragazzi non riuscivano a mantenere tutti gli impegni previsti e le insegnanti non potevano esercitare un controllo su tutto, senza contare che anche per loro, si trattava di una prima prova. Quando il metodo invece è radicato, l'insegnante che non ha più da controllare gli aspetti gestionali si concentra con i ragazzi sui contenuti. Un'altra difficoltà era legata alle divergenze nel ritmo di lavoro di alcuni gruppi: i più rapidi, una volta l'attività completata, si autorizzavano qualche chiacchiera. Con ciò non si vuole dire affatto che la metodologia non sia valida, ma in una prima applicazione, alcune difficoltà sono sorte.

A livello di profitto disciplinare, nel nostro primo esperimento di apprendimento cooperativo, i risultati sono stati più deludenti rispetto all'anno precedente. La verifica era stata concepita parte in italiano laddove c'era bisogno di un discorso più articolato nella risposta, parte in francese per le verifiche puntuali. Ma allora interveniva spesso la

memorizzazione di nomi propri. Ha questo fattore avuto un'influenza sulla riuscita complessiva? Questo dubbio fa sicché la prossima volta, invece di proporre un questionario con risposte da scrivere, proporremo un questionario a scelte multiple in modo che la scrittura – in particolare dei nomi propri - non venga a interferire con la conoscenza del dato. Invece della domanda : " *Quels sont les trois grands fleuves qui se jettent à l'ouest?*", si avrà:

ISSN: 1970-1861

Les fleuves qui se jettent à l'Ouest de la France sont:

☐ le Rhône, la Garonne, la Loire

☐ la Seine, la Garonne, la Loire

☐ le Rhin, la Seine, la Loire.

Un altra ragione che potrebbe spiegare gli esiti disciplinari riguarda la difficoltà di passare dal ludico – impressione che i ragazzi si sono fatta dall'impostazione didattica del lavoro con la gara tra i gruppi – allo studio. Inoltre, avremmo forse dovuto curare maggiormente (era stato fatto in parte soltanto) il materiale sul quale poi gli studenti avrebbero dovuto studiare, perché il materiale di lavoro – con tutte le parti da completare, colorare, ecc... - poteva risultare confusionario al momento del ripasso da solo a casa. Ci si può anche chiedere se c'è stato il tempo necessario per radicare le conoscenze prima della verifica. Infine, dubbio purtroppo sempre presente : scarsità di preparazione a casa dopo l'input dato in classe, ma questo è valido per qualsiasi tipo di prova, e non mette in discussione la scelta metodologica.

Per la lingua, sicuramente, c'è stata maggiore partecipazione quantitativamente, e questo fattore in sé è assolutamente positivo, malgrado il fatto che non tutti gli errori vengono corretti. Infatti, la produzione orale è nella maggior parte dei casi fuori dal controllo dell'insegnante, se non nei momenti di correzione collettiva o di aiuto ai singoli gruppi. Comunque ho osservato varie volte che i ragazzi si correggono sia sul contenuto, sia sulla pronuncia: ad esempio, in un gruppo di maschi, l'alunno più bravo riprendeva sistematicamente il compagno che leggeva meno bene. In genere, il controllore della lingua non ha svolto la sua carica se non raramente come nell'esempio 3 e nei gruppi di maschi, tutta la negoziazione delle risposte agli esercizi veniva fatta in italiano; il francese era usato come oggetto di studio, contrariamente ai due gruppi di ragazzine più ligie nell'uso veicolare della lingua. Invece è stato assimilato dagli alunni il fatto che tutti dovevano parlare. Si sentono spesso frasi come: « adesso tocca a te » « Luca fa la domanda a Matteo ». E questo è un buon segnale. Quindi per la lingua orale, questa metodologia sicuramente potenzia molto il profitto individuale in produzione orale, perché "è parlando che si impara a parlare" per parafrase un proverbio francese che dice: "c'est en forgeant qu'on devient forgeron."

L'elenco delle difficoltà che abbiamo sottolineato - non deve scoraggiare ma consentire di migliorare e di attrezzarsi per fare nuovi tentativi. Inoltre, se tale metodo viene impostato, magari dalla classe Prima, anche in varie materie, allora le difficoltà legate all'inesperienza metodologica scomparirebbero, e il profitto anche disciplinare sarebbe superiore, perché si impara sempre meglio agendo che non leggendo.

4. Metodologia del terzo modulo: lezione partecipata + lavoro individuale

ISSN: 1970-1861

Infatti, al terzo anno, di fronte alle necessità della Licenza media, che prevede per l'esame di lingua un questionario di comprensione, il modulo è stato organizzato in un altro modo ancora, potenziando il lavoro individuale di lettura dei testi. La partecipazione orale era la conseguenza della lettura al momento dell'analisi collettiva. Questa scelta ha fatto sicché l'obiettivo disciplinare di interpretazione diretta delle fonti fosse notevolmente potenziato, mentre la tradizione italiana dell'insegnamento storico privilegia il discorso didattico spiegativo. Da questo punto di vista, l'insegnante di storia era molto soddisfatta di questo modo di fare emergere i problemi legati al colonialismo e alla decolonizzazione. Questi brani autentici erano tratti da vecchi libri di storia francesi per ragionare sulla visione del paese colonizzatore rispetto alle sue colonie, poi su due passi di romanzo e un pezzo di film (Indigènes) che fanno vedere la colonizzazione attraverso lo sguardo del colonizzato.

L'analisi di questo modulo è ancora in corso per potere farne una valutazione complessiva. L'impressione generale è forse di avere messo un po' troppa carne al fuoco, con troppo letture comunque impegnative in termine orario. Di fatto, il modulo ha avuto bisogno di 2 ore supplementari. Inoltre, oltre alla lingua, sopraggiungevano difficoltà di tipo cognitivo, legate alle attività di rango superiore (così dette CALP secondo la terminologia di Cummins (1979): cognitive academic language proficiency), in particolare la capacità inferenziale che non tutti gli alunni hanno sviluppato nello stesso modo.

Ne diamo un solo esempio. Gli alunni avevano da osservare un disegno che rappresentava le razze tratto da un libro dell'inizio del XX° secolo⁷, in uso nelle scuole francesi con questa frase : "La race blanche, la plus parfaite des races humaines, habite surtout l'Europe..." La domanda che veniva posta era la seguente :

Lisez la première phrase de la légende : que pensez-vous de ce qui est écrit? Est-ce qu'une phrase comme celle-ci pourrait apparaître dans un manuel scolaire aujourd'hui? Pourquoi?"

Questo lavoro richiedeva sia un decentramento rispetto a quello che veniva detto in se' e che non corrispondeva al discorso anti-racista tenuto oggi dalla scuola e dalla società civile in nome dei diritti umani, sia un decentramento rispetto all'epoca poiché si faceva riflettere sulle motivazioni che potevano spingere i Francesi dell'epoca a inculcare tali principi ai figli. Di fatto il riassunto finale che scandiva ogni attività (rubrica Qu'est-ce que j'ai appris) recitava:

Qu'est-ce que j'ai appris sur l'idéologie de l'époque.

In conclusione, certamente, questo lavoro ha avuto esiti positivi, visto che le insegnanti lo riprendono con i nuovi alunni, avendo modo così di migliorarlo e ha suscitato l'interesse nella scuola di altri docenti di lingua e di disciplina diversa.

A livello didattico, ci si può chiedere se una metodologia mista non sarebbe auspicabile alternando a seconda della competenza linguistica da sviluppare, momenti di lavoro di

_

⁷ Le Tour de la France par deux enfants. Questo libro di lettura, molto popolare, è stato utilizzato nelle scuole della Repubblica dal 1907. È stato pubblicato nuovamente nel 1978.

gruppo con lo spirito di apprendimento cooperativo per potenziare l'orale, a momenti di lavoro più tradizionali quando si tratta di potenziare la comprensione scritta o orale.

ISSN: 1970-1861

Comunque gli esiti nella disciplina non sempre all'altezza delle aspettative in classe Seconda e Terza non erano in realtà più scarsi delle altre verifiche fatte dagli stessi studenti quando le lezioni si svolgevano nella lingua madre. Quindi i fattori di scarso apprendimento stanno a ricercare nell'età, nella poca voglia di studiare... ma non nella metodologia CLIL. Invece per la lingua, il CLIL è veramente una chance unica per rendere alla lingua la sua funzione primordiale di veicolo delle informazioni.

Riferimenti bibliografici

Coonan C.M., 2002, La lingua straniera veicolare, Torino, UTET Libreria.

Cummins, J., 1979 "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, p.121-129 in http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html

Guazzieri A., 2008 (in corso di stampa), "Conoscenza dell'apprendimento cooperativo da parte degli insegnanti CLIL", in Coonan M.C. (a cura) *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di RILA, 39, I-II, 2008 (in corso di stampa).

Jamet M.-C., 2008 (in corso di stampa), "Il ruolo del 'sostegno' all'esposizione di contenuti storici en LS", in Coonan (a cura) *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di RILA, 39, I-II, 2008 (in corso di stampa).

Menegale M., 2008 (in corso di stampa), *Tipi di domande utilizzate durante la lezione frontale partecipata e output degli studenti*, in Coonan (a cura) *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di RILA, 39, I-II, 2008 (in corso di stampa).

Vygotsky L. S., 1966 [1934], Pensiero e linguaggio, Firenze, C/E Giunti - G. Barbèra

Allegato 1. Storia in francese in classe Prima

Activité 3. Deux siècles de trouble : les successeurs de Clovis, les rois mérovingiens

ISSN: 1970-1861

Les successeurs de Clovis, les Mérovingiens, ne sont pas de grands rois. Les guerres sont incessantes, la famine apparaît. Seule l'Église reste un point de référence pour les hommes. Le christianisme se répand partout.

1. la carestia. 2. si espande

- A. Écoutez la lecture. Puis lisez le paragraphe à haute voix.
- B. Lisez les questions. Préparez vos réponses. Puis répondez oralement.
- 1. Qui sont les Mérovingiens ?
- 2. Est-ce qu'ils sont de bons rois ?
- 3. Pourquoi?
- 4. Pourquoi l'Église est importante?
- 5. Quelle est la conséquence de l'importance de l'Église?

Activité 4. Les majordomes (ou maires du palais)

A. Observez l'origine du mot « majordome ». Puis devinez le sens de ce mot.

Qui peut être le « majordome » ? □ le serviteur le moins important □ le serviteur le plus important

B. Lisez le texte en silence et complétez avec les mots donnés. Charles Martel – grands rois – deviennent – mérovingiens – parce que – terres – importantes – leurs

Les majordomes des rois: ils
administrent les du royaume et progressivement, ils très forts
les rois ne sont pas de familles deviennent
très puissantes est un de ces majordomes. Il joue un rôle très
important dans l'histoire de la France.

ALLEGATO 2. LA GEOGRAFIA IN CLASSE SECONDA

LA FRANCE PHYSIQUE

ISSN: 1970-1861

ACTIVITE 1. Mers, pays limitrophes, montagnes, fleuves, plaines

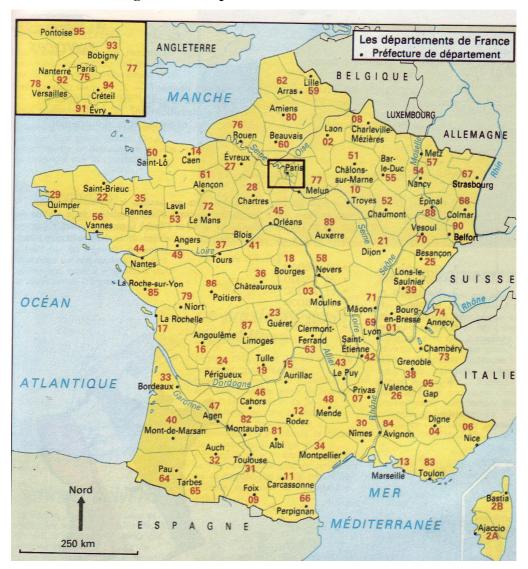
- a) Lisez les questions du questionnaire, et choisissez une question.
- b) Pour choisir la question entre vous, parlez en français. Attention vous êtes enregistrés. Utilisez les formules suivantes :
 - Moi, je choisis la question 2
 - Moi, je veux répondre à la question 5
 - Moi aussi, je préfère la question 5...
 - Alors je prends la question 3.
- c) Observez la carte de la classe et écrivez la réponse à votre question.
- d) Mettez toutes les réponses en commun dans le groupe et complétez toute la fiche. Parlez en français. Utilisez les formules suivantes :
 - C'est juste!
 - Non! Tu te trompes, c'est faux!
 - Ce n'est pas vrai.
 - Tu as oublié un nom...
 - La bonne réponse, c'est ...
- e) Le rapporteur lit les réponses à la classe. L'équipe marque un point par bonne réponse.

Questionnaire. Mers, frontières, montagnes, fleuves, plaines			
1. Quelle est la forme géométrique de la France ? ☐ un carré ☐ un rectangle ☐ un hexagone ☐ un cercle ☐ un triangle	1 point		
2. Quel est le nom des mers qui bordent la France ?	4 points		
3. Quels grands pays entourent la France ?	5 points		
1', 1', 1'	3 points		
la			
4. Quel est le nom des montagnes principales ? les les	5 points		
le			

5. Quel est le nom des grands fleuves la, la, le,	a
6. Quel est le nom des grandes plaines le,	-

ALLEGATO 3. LA GEOGRAFIA IN CLASSE SECONDA

ACTIVITE 6. Les régions et les départements



a) Le responsable de matériel du groupe reçoit une liste de départements, avec une couleur. Il doit indiquer à son équipe de quelle couleur colorier les départements sur la carte.

ISSN: 1970-1861

- b) Regardez ensuite la carte des régions (dans la classe) et écrivez le nom des régions que vous avez coloriées.
- c) Le rapporteur explique aux élèves des autres groupes où se trouvent les régions qu'ils ont découvertes et combien de départements ils ont trouvés.
- d) Faites la somme des départements pour connaître le nombre total.

`	_	1 /.	1				, .
ρ	('omn	lete7	10 (questior	nnaire	nar	ealline
•		ICICL	$1 \cup 1$	questioi	шапс	pai	Cquipc.

1. Combien de régions a la France métropolitaine ?				
2. Combien de départements a la France métropolitaine ?				
3. Quel est l'équivalent du département en Italie ?				
\Box il dipartimento \Box	la provincia	☐ il comune		
4. Est-ce que tous les départements ont le nom d'une ville ? □ oui □ non				

f) Chaque groupe écrit 5 phrases pour dire dans quelle région se trouvent les cinq premières villes de France. (5 points)

Ex. Nice se trouve dans la région Provence Alpes Côte d'Azur.

g) Observez les données suivantes et répondez aux questions (3 points)

	Superficie (France	Nombre d'habitants en 2006	Nombre moyen d'enfants par	Nombre d'habitants estimés en 2050
	métropolitaine)		femme	
France	545 000 km ²	61 millions	1,9	66 millions
		+ 3 millions outremer		
Italie	301 000 km ² .	59 millions	1,3	53 millions

1. La France est plus petite que l'Italie \square oui \square non
2. L'Italie a moins d'habitants que la France \square oui \square non
3. Il y a plus d'habitants au km 2 en France qu'en Italie \square oui \square non

ESEMPIO DI SCHEDA DISTRIBUITA AL RESPONSABILE DEL MATERIALE ACTIVITE 6. GROUPE BONBONS

Ex. Coloriez en rose le département 04
En rose: 04. 05. 06. 13. 83. 84 Région:
En vert: 11. 30 34 48 66 Région
En bleu: 01. 07. 19. 26. 38. 42. 69. 73. 74. Région