

L'apprendimento della Storia in francese nei licei bilingui internazionali e la dimensione culturale: aspetti politici, didattico-metodologici ed educativi

Germana Govoni
Università di Macerata

L'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera, praticato da più di dieci anni in diverse scuole secondarie italiane, rappresenta un mezzo innovativo ed efficace per l'apprendimento delle lingue. Tuttavia, i documenti di politica linguistica nazionali e sovranazionali riguardanti l'integrazione di una lingua e di una disciplina sottolineano a più riprese l'importanza della dimensione educativa insita in tali apprendimenti. La Storia in quanto disciplina antropologica che fonda l'identità sociale dei soggetti e dell'individuo e la lingua francese come lingua che veicola un insegnamento di tipo metalinguistico e culturale offrono, nella loro integrazione, un mezzo culturalmente connotato e, quindi, privilegiato per avviare un'educazione all'alterità. La tesi di dottorato di cui si parla presenta una ricerca-azione in un liceo bilingue con sezione internazionale italo-francese, dove in seguito ad accordi bilaterali, insegnanti madrelingua insegnano la Storia in francese. Come s'insegna la Storia in francese secondo un approccio didattico-metodologico alla francese? Quali sono le implicazioni educative e culturali di un insegnamento curricolare impartito attraverso una lingua diversa da quella materna? Imparare la storia dell'altro conduce all'acquisizione di competenze esclusivamente linguistiche?

Dopo un periodo di osservazione antropologica di classe, sono state elaborate delle interviste in profondità a studenti in corso e al termine della scolarità, con l'intento di comprendere se la Storia insegnata in francese conduce il soggetto ad interrogarsi sulla costruzione della propria identità e di quella dell'altro. La presente comunicazione cercherà di rintracciare le fasi della ricerca di dottorato, non tralasciando di rilevarne la finalità, che è quella di evidenziare dei criteri utili alla formazione degli insegnanti delle classi di Storia in francese in chiave di educazione interculturale.

1. L'insegnamento in lingua e le nuove opportunità di apprendimento delle lingue straniere

Da ormai più di dieci anni si pratica nelle scuole secondarie e non solo il cosiddetto insegnamento veicolare. Sono noti i benefici che l'insegnamento di una materia in lingua porta all'apprendimento delle lingue. Le numerose ricerche in linguistica acquisizionale (cfr. Pavesi, 2001; Pekarek, 1999)¹ hanno già sufficientemente dimostrato come la comunicazione in lingua guadagna in autenticità attraverso il discorso disciplinare, il quale restituisce alla comunicazione stessa un effetto di reale. Inoltre, l'apprendimento integrato di lingua e contenuti sembra offrire delle buone opportunità sul piano cognitivo anche per la riflessione metalinguistica che conduce gli alunni ad interrogare i concetti e a rifletterci sopra per compiere le attività disciplinari richieste: essi sono motivati ad utilizzare la lingua non solo per comunicare, ma anche per apprendere, in quanto la costruzione dei saperi disciplinari passa attraverso delle interazioni incentrate sui processi di comprensione linguistica e metalinguistica specifici dell'insegnamento disciplinare. Numerosi studi, che ci ricordano il valore tutto italiano dell'educazione linguistica, mostrano l'importanza della dimensione linguistica degli apprendimenti disciplinari e la sua efficacia per appropriarsi di una disciplina.

Tuttavia, accanto ai risultati incoraggianti che tali ricerche mostrano in relazione agli apprendimenti linguistici e disciplinari, le indicazioni contenute nei documenti di politica linguistica sottolineano unanimemente l'importanza della dimensione educativa insita in tali apprendimenti. Infatti, se i contenuti della politica linguistica europea e della politica scolastica italiana convergono sull'esplicito riferimento all'uso della lingua straniera in combinazione con le discipline non linguistiche, come mezzo che favorisce il plurilinguismo, è vero anche che gli stessi documenti non limitano la previsione degli apporti positivi di tali apprendimenti alla sola dimensione linguistico-strumentale, ma li estendono alla dimensione culturale, legata alla conoscenza integrata di una lingua e di una disciplina "altra"². Il suggerimento di ricorrere alle discipline curriculari integrate agli insegnamenti linguistici risponde, certamente, ad un'esigenza di plurilinguismo europeo ma persegue

¹ Si veda anche European Centre of Modern Languages: Bilingual Education-Résumés of the work from 1995 to 1998, Graz, Austria: "Introduction" <http://www.ecml.at/html/thematic_collections/fr/thematic.htm>; Convegno organizzato dall'EA 2534 "Plurilinguisme et Apprentissage e l'ENS-LSH", Ecole Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines de Lyon sulla *Pluralité des Langues et des Supports dans la Construction et la Transmission des Connaissances*, 13-15 giugno 2002.

² Cfr. *Libro Bianco sull'educazione e sulla formazione. Insegnare e Apprendere. Verso la società conoscitiva* (1995), p. 45 "Quarto obiettivo generale: promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie"; *Progetto Lingue 2000*, Ministero della Pubblica Istruzione, (1999) "Introduzione".

attraverso di esso degli obiettivi di tipo educativo: la conoscenza dell'altro attraverso lo studio di una materia nella sua lingua potrebbe servire a gettare le basi per la costruzione di un sentimento comune e condiviso di appartenenza all'Europa.

Lo stato dell'arte sulla ricerca attuale in materia d'insegnamento veicolare sembra prevalentemente incentrato sulla presa di coscienza delle potenzialità cognitive, linguistiche e metalinguistiche che l'integrazione di lingua e contenuti porta con sé. I risvolti di tipo disciplinare, quando vengono presi in considerazione, coincidono con l'acquisizione di una competenza discorsiva, utile per imparare meglio una lingua e per sviluppare delle capacità universali di ragionamento. I saperi nelle DNL³ sembrano, quindi, ricondotti alla loro natura linguistico-discorsiva.

Di conseguenza un'idea di transdisciplinarietà sembra attraversare gli studi metalinguistici che sottolineano gli apporti cognitivi dell'integrazione lingua-disciplina ed il profondo legame che esiste tra insegnamento linguistico e insegnamento disciplinare: un insegnamento linguistico-disciplinare, infatti, prevede delle operazioni cognitive comuni come la categorizzazione, la classificazione, la generalizzazione, l'adattamento, l'astrazione, la deduzione e l'induzione⁴. Se i vantaggi di un apprendimento linguistico e cognitivo sono evidenti, essi ci sembrano incompleti per mostrare la complessità dell'integrazione di una lingua e di una disciplina. È certamente vero che al di là delle nozioni proprie ad ogni disciplina, i processi di acquisizione della conoscenza sono identici perché, qualunque sia l'oggetto dell'apprendimento, la mente umana funziona per analisi e per sintesi. Tuttavia, l'acquisizione delle conoscenze passa attraverso i contenuti propri alla disciplina insegnata, espressi attraverso delle operazioni cognitive che le sono specifiche.

I riferimenti alle potenzialità di acquisizione di una disciplina attraverso la lingua straniera fanno emergere la specificità della lingua nel suo rapporto con la disciplina. Rispetto ad una classe tradizionale in cui si insegna una disciplina in lingua materna, si passa dalla disciplina come oggetto di studio allo studio di una lingua che servirà come mezzo per la trasmissione delle conoscenze. Si parla allora di *lingua della disciplina* e di *comunicazione specialistica*. La lingua della storia, infatti, non è la lingua della matematica, così come la lingua della geografia non equivale alla lingua della geometria o delle scienze naturali. La lingua della disciplina ci introduce, quindi, nella *specificità della disciplina stessa*, senza ridurla pertanto ad un semplice inventario di lessico ed espressioni particolari. I mezzi linguistici utilizzati nelle interazioni in classe, le forme discorsive e il lessico, gli scambi linguistici

³ D'ora in avanti DNL = disciplina non linguistica.

⁴ Dziegiekwska Z., "Méthodologie de l'enseignement bilingue des disciplines non linguistiques", Graz Workshop (1995-98) in <<http://culture.coe.fr/graz/documentation/be/>>.

propri di una disciplina (Demarty-Warzee, 2000, pp. 174-177) costituiscono dei fenomeni di specificità linguistica, discorsiva e testuale che caratterizzano in maniera diversa una disciplina rispetto ad un'altra. Esiste, allora, anche una specificità disciplinare che determinerebbe la scelta di certe operazioni cognitive piuttosto che di altre?

Gli studi sulle lingue di specialità, condotti soprattutto in ambito francese, ci insegnano che le operazioni cognitive proprie di una particolare disciplina vivono in uno stretto rapporto con l'*epistemologia della disciplina* stessa (Londei in Ciliberti, 1981), e possiedono dei riferimenti connotati culturalmente (Pestre, 1990). Il discorso disciplinare prevede, infatti, l'esecuzione di atti linguistici che dipendono direttamente da quelle operazioni cognitive che hanno contribuito a produrre il sapere disciplinare stesso. Le forme linguistiche che veicolano il sapere disciplinare provengono da una cultura e da un certo uso della lingua e producono degli effetti di senso direttamente scientifici: esse sono, quindi, uno strumento per pensare e per produrre la conoscenza stessa, dato che i modi di pensare sono modellati dai riferimenti linguistici e culturali nei quali vivono e producono gli "specialisti".

Se le operazioni cognitive sono connotate culturalmente attraverso la struttura epistemologica di ogni disciplina, quale relazione esiste tra la lingua che veicola le conoscenze disciplinari e il pensiero? La lingua non è soltanto uno strumento di pura e semplice comunicazione universale ma ci introduce in un "ordine simbolico in cui le rappresentazioni, i valori e le pratiche sociali trovano il loro fondamento" (Ladmiral e Lipiansky, 1989, p. 95). La lingua come sistema di simboli dipende dalle attività sociali e influenza il pensiero umano.

È il concetto di "relativismo linguistico" (Kramsch, 2000)⁵ che riafferma a questo proposito la sua importanza, non tanto per dichiarare che la totalità del pensiero sia codificata linguisticamente, quanto piuttosto per sottolineare che certi tratti dell'esperienza umana sono, comunque, rintracciabili all'in-

⁵ Dopo l'apparizione negli anni '50 dell'ipotesi Sapir-Whorf sul relativismo linguistico molti linguisti, sociologi, antropologi, psicologi si sono interessati all'influenza delle strutture grammaticali di una data lingua sul pensiero. Due posizioni diverse e opposte si sono sviluppate: una socio-psico-antropologica che afferma l'esistenza di una corrispondenza tra una lingua e una certa visione del mondo, l'altra cognitivista che sottolinea, al contrario, l'innatismo delle strutture neuropsicologiche fondamentali del linguaggio, le quali sarebbero universali e anteriori ad ogni cultura. La versione forte della teoria, espressa nel concetto di *Weltanschauung* del XIX secolo, arrivò a sostenere un rapporto quasi deterministico tra lingua e pensiero, che oggi è inaccettabile. Prima di tutto perché una lingua veicola più culture e non una sola; inoltre perché i parlanti di una stessa lingua non pensano obbligatoriamente tutti allo stesso modo; ed infine perché una traduzione tra lingue diverse è sempre possibile. Attualmente, una versione debole della teoria è comunemente accettata e sviluppata in certe discipline, come ad esempio, la linguistica antropologica e la psicologia culturale. È a quest'ultima che ci vogliamo rifare.

terno della lingua: un esempio evidente di questo lo possiamo trovare nelle pratiche discorsive che esprimono efficacemente il rapporto lingua-cultura-pensiero, attraverso la comunicazione quotidiana. È proprio lungo questo filone che intende collocarsi la presente riflessione sulla didattica della DNL, non tanto con l'intento di invalidare le posizioni attuali quanto per mostrare attraverso il ricorso alle discipline umane e sociali, l'altro aspetto – oltre a quello linguistico, metalinguistico e cognitivo – di questi studi attualmente così proficui per l'insegnamento delle lingue e per una “educazione attraverso le lingue” (Galisson, 2001)⁶.

Le DNL possiedono, quindi, delle dimensioni veramente culturali sia attraverso il loro statuto epistemologico, sia attraverso la lingua con la quale esse costruiscono e producono la conoscenza. Se la lingua e la disciplina sono prima di tutto un accesso alla cultura, quali discipline si prestano meglio al progetto educativo europeo? La Storia e la lingua francese in ragione delle loro dimensioni culturali ed educative, e per la loro perfetta integrazione, sembrano costituire il contesto ideale – anche se certamente non esclusivo – per una politica di promozione del plurilinguismo, finalizzata alla conoscenza dell'altro e alle sue ricadute educative sul soggetto che apprende le lingue⁷, o meglio che apprende dei contenuti disciplinari in lingua.

2. L'integrazione della lingua francese alla storia e la dimensione culturale

La Storia e la lingua francese e la promozione di una coscienza identitaria europea? La Storia, quale disciplina antropologica, porta con sé delle implicazioni di tipo identitario: è attraverso di essa che un popolo si identifica nella condivisione di idee e valori comuni, e costruisce la sua memoria sociale e culturale. L'insegnamento della storia risponde ad una finalità di trasmissione del patrimonio civico e di conoscenza dei cosiddetti “luoghi di memoria” (Nora, 1984), attraverso i quali prende forma la coscienza personale e collettiva del singolo e degli individui, creando un senso di appartenenza condiviso. Nella Francia del XIX secolo, l'insegnamento della storia ha contribuito a fondare il progetto repubblicano, e ha definito uno dei tratti più caratteristici dell'identità culturale francese. All'epoca del ministro Jules Ferry – considerato nell'immaginario agiografico repubblicano come il fondatore della

⁶ Lezione tenuta in occasione della consegna della Laurea Honoris causa all'Università di Torino il 23 aprile 2001.

⁷ Per la scrittura di questa parte dell'articolo sono state riprodotte in traduzione parti della tesi di dottorato: Govoni G. (2005), *Apprendre l'Histoire de l'autre pour apprendre une langue? Connaissance de l'autre et construction de soi. L'enseignement de l'Histoire en Français dans les lycées bilingues italo-français*, Università di Macerata, direttore di ricerca: prof.ssa Danielle Lévy.

scuola “gratuita, laica ed obbligatoria” (Lelievre, 1999) – un insegnamento ideologico della storia era finalizzato all’istituzione della Repubblica. All’insegnamento della storia era, infatti, affidato il compito di fondare l’unità della nazione. La Storia, quindi, non è una disciplina “neutra” ma connotata dalla mentalità, dal punto di vista, dalle appartenenze di chi la produce.

Uno degli obiettivi dell’insegnamento della storia è anche quello di trasmettere un sapere fondato sulla ragione e di contribuire a sviluppare lo spirito critico. Essa, infatti, si prefigge l’obiettivo educativo della comprensione del presente attraverso la conoscenza del passato. Già negli anni ’90 un geopolitologo francese (Bertrand, 1990)⁸, prefigurando all’interno del corso tradizionale di lingua e cultura francese l’insegnamento integrato di lingua e contenuti, aveva intuito che per comprendere una cultura la dimensione storica è una delle vie privilegiate, e aveva indicato nella storia la fonte di una migliore comprensione tra le diverse culture. Il privilegio della storia consiste nel suo essere una disciplina strategica, in quanto luogo in cui si costruisce l’identità culturale. Per capire come funziona una cultura e descriverne le sue diverse manifestazioni, è necessario immergersi nel suo passato. La cultura ha, infatti, una dimensione diacronica e la storia non fa che illustrarla. Gli elementi della storia di un popolo forniscono, allora, delle chiavi per interpretare il suo presente⁹.

È proprio ricorrendo alla storia che si possono comprendere concetti come quelli di *monolinguismo* e *monoculturalismo*, i quali si sono non solo sviluppati ma imposti nella coscienza comune: essi corrispondono ad un processo che si è costruito progressivamente, attraverso la costituzione dello Stato-Nazione (Gohard-Radenkovic 2001, p. 19-20). Il monolinguismo è un’eredità storica della Rivoluzione francese che ha propagato l’idea unitaria di nazione e forgiato il concetto universale di “cittadino”, siglando una stretta coincidenza tra lingua, territorio e comunità.

Nel caso francese, sono state la politica della lingua (De Certeau, Julia, Revel, 1975) da un lato, e la scrittura della storia dall’altro che hanno legittimato ed inventato il mito della nazione. La Storia come disciplina curricolare sembra integrarsi perfettamente alla lingua francese, in quanto la storia stessa della Francia ha avuto un ruolo non indifferente nella costruzione della sua lingua: la storia della lingua francese coincide in buona parte con la storia della Francia.

Ma il ben fondato di questa integrazione si basa anche sul fatto che proprio in Francia e alla scuola francese si sono formate scuole del pensiero sto-

⁸ Si veda il cap. V “ Le recours à l’histoire comme source d’une meilleure compréhension entre les cultures ”.

⁹ Ibidem.

rico della portata delle “Annales”, scuola che ha costituito non solo una tappa importante nella riflessione francese sul metodo storico, ma è stata riconosciuta a livello mondiale come modello storiografico: la storia fatta a partire dal documento che illustra il modo di procedere dello storico che fa storia, e l’inclusione della micro-storia in quanto storia che non si confronta solo ed esclusivamente al fatto e al suo racconto, ma anche alla presenza dell’individuo nella storia, o meglio nella sua storia, rappresentano gli elementi connotativi del pensiero storico francese, noti per la corrente storiografica della “Nouvelle Histoire”. Se non è solo la storia evenemenziale con le sue interpretazioni preconfezionate dei fatti storici e degli uomini illustri a fare la storia, attraverso il racconto degli avvenimenti politici, militari e diplomatici, ma è grazie alla nuova storiografia francese che ci si interessa alla storia delle mentalità, alle rappresentazioni intese come modi di conoscenza, come non vedervi un legame evidente tra storia e dimensione culturale degli apprendimenti?

L’attuale progetto europeo di costruzione di una comune identità promuove l’educazione all’alterità per evitare i rischi dell’etnocentrismo e del ripiegamento identitario, e pur non negando le radici identitarie dei diversi popoli che ne fanno parte, invita a non considerarle immutabili ma in continua evoluzione attraverso l’incontro e la conoscenza dell’altro. Se nell’educazione interculturale, la comprensione dell’altro implica il rimettersi profondamente in gioco e l’essere disposti a re-inventare la propria identità, il contesto europeo potrebbe costituire la famosa “terza via” dell’interculturale e fornire il quadro entro cui costruire un’educazione alla cittadinanza europea (Masson, 2000, pp. 161-173).

Il presente articolo tenterà di ripercorrere le fasi della ricerca della nostra tesi di dottorato in “Politica, Educazione e Formazione Linguistico-Culturale”¹⁰, tesi incentrata sull’apprendimento della storia in francese nei licei bilingui internazionali; la scelta linguistico-disciplinare effettuata non risponde ad una volontà promozionale della lingua francese e della sua storia, quanto piuttosto all’esigenza di analizzare le implicazioni educative di questa particolare integrazione.

3. Contestualizzazione del terreno d’indagine

Il terreno d’indagine prescelto per studiare le dinamiche educative dell’integrazione della storia alla lingua francese è il liceo classico con sezione internazionale italo-francese dove, in seguito ad accordi bilaterali, insegnanti francesi insegnano la storia nella loro lingua madre. Una breve nota

¹⁰ Dottorato di Ricerca ufficialmente avviato (XV ciclo) dal maggio 2000, nell’Università degli studi di Macerata e coordinato dalla prof.ssa Danielle Lévy.

esplicativa sarà necessaria per rendere conto del contesto e della sua particolare evoluzione nell'ambito della storia della scuola italiana e delle relative politiche linguistiche. All'inizio degli anni '90 in alcuni licei classici prendono avvio delle sperimentazioni linguistiche che, in anticipo su ciò che sarebbe passata in seguito come "legge sull'autonomia scolastica", prevedevano il potenziamento della lingua straniera estesa al triennio, e l'introduzione di materie curriculari insegnate in lingua: l'assetto tradizionale della formazione liceale subisce, allora, qualche cambiamento.

In alcune di queste sezioni dette appunto sperimentali, il greco scompare e lascia il posto ad un insegnamento veicolare della storia-geografia in lingua francese. Tale insegnamento integrato non si sostituisce semplicemente al precedente insegnamento ma sembra raccoglierne l'eredità. Il liceo classico come luogo ideale per la formazione culturale delle *élites* vanta da sempre insegnamenti come il latino e il greco, considerate lingue di cultura e preposte allo sviluppo di quella *forma mentis* che veniva assicurata a chi praticava la lettura delle opere e degli autori antichi. La lingua francese che ha alle sue spalle una lunga e prestigiosa tradizione di insegnamento in Italia, e che è sempre stata considerata una lingua di cultura¹¹, ancora prima della predominanza nel curriculum scolastico dell'inglese, rappresenta un elemento innovativo in grado di conferire all'assetto tradizionale della scuola un carattere internazionale, senza disconoscere l'identità storica di un'istituzione scolastica italiana come quella liceale.

I documenti informativi che accompagnano la descrizione di tali sezioni bilingui¹², infatti, presentano il liceo internazionale come una scelta formativa che si colloca tra la tradizione e la modernità. La necessità di dare una spinta innovatrice al liceo, avvertita anche in seguito ad un calo delle iscrizioni nelle sezioni del liceo classico tradizionale, prevedeva che non ne venisse negata la sua peculiare natura. Il francese allora si presenta non solo come lingua che non smentisce l'impostazione culturale di tipo liceale e ne preserva il valore di una formazione d'eccellenza ma introduce anche un apprendimento linguistico avanzato e moderno, di fronte alle nuove esigenze di apprendimento delle lingue e di plurilinguismo europeo.

¹¹ Fumaroli, 2001, sottolinea come nel XVIII° secolo la lingua francese s'impose in tutta Europa come "langue de l'esprit, de l'intelligence et de la conversation" e aveva una vera e propria vocazione all'universalità. Senza dover risalire al 1648 (trattato di Westfalia), anno che segna l'egemonia del francese in Europa, il prestigio della lingua francese come lingua aristocratica e letteraria è attestato anche in Italia, nelle cui scuole private e pubbliche, l'insegnamento godeva e ha goduto di un ruolo indiscusso fino agli anni '70-80 del secolo passato; cfr. AAVV., 1991.

¹² Cfr. il sito del Liceo Classico "L. Galvani" di Bologna con annesse sezioni internazionali di francese, tedesco e inglese:
<http://www.comune.bologna.it/iperbole/lgalv/liceo/liceo_st.htm>.

Il rispetto di una formazione umanistica tradizionale da un lato, e dall'altro la promozione professionale legata alla mobilità internazionale, alla quale la conoscenza della lingua permette di aspirare, definiscono il contesto educativo e politico entro cui vengono attuati i suggerimenti contenuti nelle politiche linguistiche¹³ europee ed italiane. Se l'etero-immagine della lingua e l'auto-immagine della scuola corrispondono, le politiche scolastiche italiane si ricollegano allora perfettamente con la politica linguistica francese, laddove in alternativa alla supremazia dell'inglese come lingua franca mondiale, la Francia promuove la propria lingua come lingua a valenza culturale e si batte a favore del plurilinguismo¹⁴, che – ricordiamolo – è uno degli obiettivi prioritari della Francofonia. Il francese, quindi, si propone non solo come lingua di cultura ma anche come lingua che permette, attraverso di essa, l'espressione di altre culture.

Gli accordi bilaterali che definiscono i programmi di queste sezioni, infatti, prospettano l'insegnamento veicolare come una modalità di conoscenza dell'altro attraverso lo studio della sua lingua e della sua storia, la quale – non a caso – figura come disciplina prediletta per la sua integrazione alla lingua francese. È innegabile che “lingua” e “storia” definiscono i tratti identitari di una cultura (Balboni, 2002, p. 196). Sono, allora, gettate le basi politiche ed istituzionali per un'educazione di tipo interculturale.

3.1. *L'osservazione antropologica di classe*

La metodologia di ricerca seguita nella fase della pre-indagine, che coincide con l'osservazione delle classi di storia in francese, s'ispira al metodo antropologico dell'osservazione partecipante. Va precisato, tuttavia, che l'entrata nelle classi, lungi dall'identificarsi con la verginità d'osservazione dell'antropologo che entra per la prima volta in contatto con una certa cultura, ha lo scopo di cercare il ben fondato e la legittimità dell'integrazione di una disciplina curricolare come la storia alla lingua francese, attraverso l'osservazione di quelle pratiche culturali che caratterizzano la suddetta tipologia di classi; di descrivere gli usi e i costumi di alunni di lingua e cultura italiana che apprendono la storia in una lingua diversa da quella materna; nonché di delineare, in questo modo, la situazione di partenza della ricerca stessa. In altri termini, la ricerca è incominciata con un'idea a monte: quella di individuare, di fronte ad una pluralità presente a diversi livelli, una possi-

¹³ Beacco, 2000, p. 45 sottolinea che: “mettre en place des enseignements [...] adaptés à un public ou à une institution suppose de dégager les caractéristiques des situations d'enseignement: le niveau de compétence en langue, l'expérience sociale des apprenants, la nature des publics d'apprenants, l'institution éducative”.

¹⁴ Cerquiglini, 1994, p. 17: “La politique linguistique de la France, ce n'est pas seulement une politique de la langue française: c'est aussi [...] une politique de plurilinguisme européen”.

bile mediazione tra insegnante ed allievi, metodologie di insegnamento, discipline, e appartenenze linguistico-culturali diverse.

L'osservazione antropologica di classe mette in luce dei fenomeni "culturali" di grande interesse. È, infatti, attraverso l'osservazione di classe che è stato possibile descrivere la *metodologia d'insegnamento* della storia secondo *l'approccio francese*, laddove l'insegnante utilizza il documento iconografico e scritto per introdurre gli allievi alla conoscenza storica, e li sollecita nell'interpretazione dei testi. Il manuale di storia adottato è quello delle corrispondenti classi francesi di scuola superiore, e presenta delle particolarità metodologiche di insegnamento-apprendimento disciplinare: oltre alle parti testuali che compongono il discorso storico, si trovano dei documenti con indicazione delle fonti di provenienza, e dotati di esercizi didattici. Ci sono anche delle speciali pagine metodologiche in cui viene spiegato come prendere appunti, studiare un testo storico, leggere un'immagine, paragonare delle cartine storiche; e altre pagine ancora ricche di suggerimenti di saper fare relativi alla lettura e alla comprensione di un argomento, all'organizzazione della struttura argomentativa del discorso, con tanto di introduzione, sviluppo e conclusione. Gli alunni italiani, abituati durante la loro precedente scolarizzazione ad un approccio di tipo evenemenziale, cioè allo studio della storia e alla memorizzazione dei fatti storici secondo l'ordine cronologico e diacronico, vengono a contatto con un metodo basato sull'approccio documentario. Si esercitano a scoprire la storia, ricalcando le modalità di lavoro dello storico che fa ricerca e produce la conoscenza attraverso l'analisi delle fonti: rispetto ad un argomento in particolare, essi devono poi costruire oralmente un discorso strutturato in parti, coerente e coeso. Rispetto all'impostazione storicista della "storia-filosofia" all'italiana, gli alunni di queste sezioni scoprono la "storia-geografia" alla francese.

La cultura di classe si manifesta, quindi, soprattutto sul piano discorsivo delle interazioni tra insegnante e allievi, ed è alimentato dall'*attività metalinguistica* che la lingua francese, anche grazie all'insistenza sulla costruzione di uno schema argomentativo nel discorso, permette di praticare. La riflessione sulla lingua è esercitata non solo in vista dell'apprendimento lessicale, ma anche per interrogare i concetti e per costruire il *discorso disciplinare*. La didattica del francese, che promuove l'insegnamento della lingua come binomio inscindibile dalla cultura, ha da sempre coltivato questa particolarità, che costituisce un aspetto prettamente culturale.

I contenuti del sapere storico, trasmessi in lingua francese, sono portatori di quell'insieme di valori e di rappresentazioni attraverso cui una società costruisce la sua visione del mondo e quindi la sua *identità culturale*. La *lingua francese* non rappresenta un semplice veicolo di comunicazione per gli alunni italiani ma facilita l'accesso alla scoperta di un'identità altra, attraverso

l'analisi morfologica della conoscenza storica (Mattozzi, 1995). La lingua traduce, infatti, degli elementi culturali e ne è trasformata da questi (Ladmiral, Lipiansky, 1989, p. 98). Il modo in cui vengono tematizzati certi argomenti nel discorso storiografico del manuale francese derivano direttamente dai valori della cultura francese. Basti pensare al concetto di «citoyenneté» e a quello di «laïcité», tanto per citare gli esempi più indicativi.

Lo studio enciclopedico delle discipline sollecitate nella fase riflessiva e l'osservazione di classe seguita nella fase attiva mi hanno permesso di circoscrivere il terreno di indagine e di elaborare l'ipotesi di ricerca, attraverso un andirivieni continuo tra teoria e pratica. Il ben fondato dell'integrazione di lingua e storia, allora, si ricava non solo dallo studio "enciclopedico" delle discipline di riferimento (storia e didattica del francese) ma anche dall'osservazione antropologica di classe che permette di scoprire *le connotazioni culturali* di "lingua" e "storia"; e di evidenziare *l'implicazione del soggetto* che apprende la storia in una lingua diversa da quella materna. Il soggetto e la dimensione identitaria dell'insegnamento integrato entrano, quindi, a pieno titolo nell'ipotesi di ricerca che caratterizza l'indagine vera e propria.

4. Imparare la storia in francese per imparare una lingua? L'indagine e i racconti di vita degli allievi

4.1. Dalle implicazioni culturali all'educazione del soggetto che apprende la "storia" in "francese"

Il valore educativo dell'insegnamento integrato risiede nello studio e nella pratica della cultura. Se "storia" e "lingua francese" hanno una valenza sociale e, in quanto veicoli di costruzione identitaria e di riflessione metalinguistica, portano con sé un insegnamento culturale che implica l'educazione del soggetto, allora questa tipologia di apprendimento integrato porterà il soggetto stesso a mettersi in gioco, ad interrogarsi sulla propria identità in costruzione e su quella dell'altro. Che cosa succede quando si riceve un insegnamento curricolare come la storia in una lingua diversa rispetto a quella materna? Quali riflessioni, stimoli e paragoni tale apprendimento suscita, suggerisce ed alimenta nei soggetti che ne fanno l'esperienza, attraverso la pratica dell'uso della lingua, della conoscenza della storia, e delle attività metodologico-didattiche di riferimento?

La letteratura esistente sulle DNL di stampo cognitivista e linguistico applicato ci sono sembrate inadeguate per rendere conto della complessità in gioco in questo tipo di apprendimenti, dove *la dimensione soggettiva* dell'esperienza dei *soggetti in costruzione identitaria* attraverso la *storia* e il *francese* non può esaurirsi nella rilevazione dei buoni apprendimenti linguistici raggiunti né nella dimensione universale dell'apprendimento di una lin-

gua tra le tante, ma richiede un ascolto mirato alla comprensione delle dinamiche personali di coinvolgimento identitario dell'individuo e delle sue interrelazioni e connessioni. La sociologia comprensiva, in particolare, offre allora un utile strumento da utilizzare in combinazione con l'analisi del discorso e dell'enunciazione, oltre che la linguistica testuale.

4.2. La metodologia d'indagine: le interviste e i racconti di vita degli allievi, come strumenti della "presa di coscienza" di sé

Il racconto di vita è parte costitutiva della metodologia d'indagine. Esso permette un distanziamento nello spazio e nel tempo del soggetto che arriva a parlare di sé come se fosse un altro (Ricoeur, 1990) e sollecita una presa di coscienza che conduce il soggetto stesso alla riflessione. Anche in ambito educativo, l'approccio biografico assume il valore di una vera e propria strategia formativa: l'occasione di raccontarsi ed il modo di raccontarsi permettono al soggetto di definire se stesso, la propria cultura, la propria lettura di altre culture. Le interviste in profondità rivolte a studenti in corso sia del biennio che del triennio, e a studenti che hanno già da tempo conseguito la maturità-Bac ci sono sembrate, quindi, uno strumento appropriato per tentare di comprendere l'universo intimo di queste sperimentazioni e di fare emergere anche le possibili conflittualità in gioco nel terreno della prossimità (Levy, 2000) e dei suoi molteplici livelli (linguistico, culturale, geografico, disciplinare).

Nella prospettiva etnosociologica (Bertaux, 1997), il racconto di vita è un discorso narrativo che si sforza di raccontare una storia reale, e che è improvvisato all'interno di una relazione dialogica con un ricercatore, il quale ha anticipatamente orientato l'intervista verso la descrizione di esperienze pertinenti per lo studio del suo oggetto di ricerca. Esso, quindi, non costituisce propriamente un'autobiografia orale: si tratta, piuttosto, di una testimonianza orientata dell'intenzione conoscitiva del ricercatore che lo sollecita e lo raccoglie. Per queste ragioni, e grazie ai suggerimenti tratti dalla sociologia comprensiva (Kaufmann, 1996), le domande elaborate per le interviste in profondità tentano di condurre i soggetti intervistati a riflettere sull'esperienza vissuta nella classe di storia in francese.

L'analisi testuale, condotta sulle trascrizioni dei racconti di vita degli alunni, si prefigge lo scopo di mettere in luce i legami tra l'individuale e il collettivo, le emozioni, i giudizi di valore e le motivazioni degli alunni, come soggetti storico-sociali studiati attraverso i loro apprendimenti, le loro pratiche linguistiche e le relative rappresentazioni (Deprez, 1996). È mettendo in rapporto più testimonianze sull'esperienza vissuta in relazione ad una stessa situazione sociale che sarà possibile superare la soggettività di ogni singolo

racconto di vita, ed ottenere una rappresentazione sociologica delle componenti sociali e collettive della situazione (Bertaux, 1997).

A livello dell'analisi tematica, le interviste permettono di cogliere delle preziose informazioni che indicano come il soggetto, coinvolto in questa particolare esperienza di apprendimento, abbia riflettuto su di sé e sull'altro¹⁵. Delle vere e proprie competenze interculturali sembrano emergere dai diversi racconti, laddove il soggetto esprime una riflessione comparativa tra sé e l'altro. Vengono alla luce le connotazioni "miste" di questi soggetti che si trovano nell'"entre-deux" d'appartenenza di due universi linguistico-culturali vicini ma differenti.

5. Quale formazione per gli insegnanti di storia in francese nei licei bilingui internazionali italo-francesi?

5.1. Un'esigenza didattica di contestualizzazione e la necessità di una mediazione

Ancora una volta sono *le lingue di specialità* ad offrirci utili elementi di riflessione per tentare di elaborare una proposta di formazione rivolta agli insegnanti delle classi bilingui. Dopo una prima fase incentrata su lavori di tipo terminologico, gli studi sulle lingue di specialità sono passati ad una seconda caratterizzata da un'attenzione particolare per il funzionamento linguistico dei discorsi e dei loro generi discorsivi. Questa *prospettiva più discorsiva* appare nel momento in cui non ci si occupa più del vocabolario specifico e della nozione statica di lingua, ma ci si interessa alla nozione molto più dinamica di discorso, analizzato nei corpus di testi mediatori tra scienza e grande pubblico. Questo nuovo orientamento porta ad una riflessione preziosa sul concetto di *trasmissione delle conoscenze* ed introduce la nozione di "trasposizione didattica". La distinzione sottolineata tra discorsi primari, discorsi scientifici e discorsi secondari, discorsi di divulgazione, permette di far emergere *la dimensione didattica di ogni discorso* destinato a dei non specialisti. Attraverso l'individuazione delle "operazioni enunciative che si iscrivono nel fine pragmatico di ogni comunicazione", queste analisi permettono di "inferire gli schemi argomentativi che il locutore costruisce per l'altro" e di prendere coscienza dell'*eterogeneità enunciativa* presente nei suddetti testi, dove *la presenza dell'interlocutore* è ampiamente prevista, e non solo attraverso la sua iscrizione nel testo ma anche attraverso il ruolo

¹⁵ Per l'analisi dettagliata delle interviste rivolte agli studenti rimandiamo alla nostra tesi di dottorato, già citata. In particolare alla lettura del cap. III: "La construction identitaire des sujets et les enjeux de la citoyenneté européenne entre deux langues, deux cultures, deux histoires: une éducation interculturelle?"

che gli viene riconosciuto di *co-enunciatore*. Questa riflessione sulla dimensione dialogica dei testi di divulgazione afferma un'esigenza didattica di contestualizzazione.

Gli studi sulle lingue di specialità ci permettono, allora, di introdurre il tema della *mediazione* (Govoni, 2003) nel campo dell'insegnamento veicolare, e di sottolinearne l'importanza per la formazione degli insegnanti delle classi bilingui. La mediazione si prospetta come un'esigenza didattica di contestualizzazione che tenga conto del pubblico di alunni italiani ai quali è indirizzato l'insegnamento, e per i quali l'apprendimento della storia in francese costituisce l'opportunità per passare dalla conoscenza di sé verso la conoscenza dell'altro, per ritornare a sé mutati ed arricchiti da quest'incontro. Si tratta di un percorso che va dall'"intra-" all'"inter-" culturale, dato che è a partire da me stesso e dal mio universo mentale e culturale che mi accingo a conoscere l'altro. Quest'atto conoscitivo dell'altro porta, inevitabilmente, anche a conoscere o meglio a ri-conoscere me stesso. La natura di questo tipo di mediazione sarà, quindi, interculturale.

5.2. *La formazione degli insegnanti ad un tipo di mediazione complessa*

Il concetto stesso di *apprendimento*, alla luce dei riferimenti recenti, nella didattica della storia, ma anche negli orientamenti didattici più in generale, contiene una valorizzazione della *dimensione soggettiva* della *conoscenza* e della co-costruzione del sapere *versus* la pura e semplice trasmissione da parte dell'insegnante dei contenuti prefabbricati e precostruiti dei manuali (Bassis, 1999). Se apprendere significa cambiare, smobilitare le proprie rappresentazioni mentali, cognitive e culturali, allora occorre contestualizzare l'insegnamento integrato a partire dal modo in cui gli allievi di queste classi apprendono, e considerarli il luogo dell'elaborazione di un nuovo sapere di tipo interculturale.

La conoscenza dell'altro, infatti, passa attraverso un'esperienza personale, che dirige la persona verso un altrove, ma allo stesso tempo si articola sulla posizione che questa occupa all'interno della sua comunità d'origine (Bertrand, 1997 pp. 132-134). Le etero-rappresentazioni degli alunni sulla storia della Francia elaborate a partire dalle auto-rappresentazioni (Zarate, 1993, p. 30) potrebbero costituire dei preziosi suggerimenti che permetterebbero all'insegnante non solo di contestualizzare al meglio la sua pratica didattica, ma diventerebbero il punto di partenza verso la conoscenza dell'universo straniero. Il discorso della storia costituisce, da questo punto di vista, una delle chiavi del dialogo interculturale (Bertrand, 1990, p. 134), dato che "lo stereotipo è innanzitutto il risultato dell'abitudine – storica – di un

certo sguardo portato sull'altro"¹⁶. I fatti culturali che lo studio della storia in lingua ci presenta non appartengono soltanto ad un tipo di "culture savante", né a quella che gli alunni apprendono nell'esercizio di strutturazione del discorso "à la française", ma sono riconducibili ad un compito di conoscenza di sé e di interpretazione dell'altro, a cui la nozione di rappresentazione rimanda. Se s'introduce tale concetto nella pratica scolastica, è possibile aprire le porte alla dimensione identitaria e ad un processo stesso di costruzione delle conoscenze incentrato sul soggetto. I fatti storici che attraversano le frontiere potrebbero costituire l'occasione per un cambiamento del punto di vista, che permette di scoprire come la storia possa essere presentata secondo punti di vista diversi.

Riferimenti Bibliografici

- AA.VV., "Pluralité des Langues et des Supports dans la Construction et la Transmission des Connaissances", Actes du Colloque International organisé par l'EA 2534 Plurilinguisme et Apprentissage et l'ENS-LSH (Ecole Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines de Lyon), 13-15 juin 2002 in *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, Revue en ligne, Juin, 2003, Volume 6, n. 1.
- AA.VV., "Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie", in *Documents SIHFLES, Actes du colloque de Parme*, 1991, n. 8.
- BALBONI P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Libreria, 2002.
- BASSIS O., "Interroger l'acte de connaître", in MORIN E. *Relier les connaissances, Le défi du XXI^{ème} siècle*, Paris, Seuil, 1999.
- BEACCO J-C., *Les dimensions culturelles des apprentissages des langues*, Paris, Hatier, 2000.
- BERTAUX D., *Les récits de vie*, coll. 128, Paris, Nathan, 1997.
- BERTRAND G., *Sous le regard de Marianne. Propositions pour une autre façon d'enseigner la langue et la culture françaises*, Milano, CUEM, 1990.
- CALLARI GALLI M., *Antropologia per insegnare*, Milano, Mondadori, 2000.
- CALLARI GALLI M., *Antropologia culturale e processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- CERQUIGLINI B. (a cura di), "Préface à TRUCHOT C.", in *Le plurilinguisme européen. Théorie et pratique en politique linguistique*, Paris, Champion, 1994.

¹⁶ *Ibidem*, p. 132.

- COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro Bianco sull'educazione e sulla formazione, Brussels, 1995.
- DE CERTEAU M., JULIA D., REVEL J., *Une politique de la langue. La révolution française et les patois: l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1975.
- DEMARTY-WARZEE J., "Formation pour l'enseignement bilingue: de la langue de spécialité à la communication spécialisée", in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches et Applications "L'actualité de l'enseignement bilingue", 2000, pp. 174-177.
- DEPREZ C., "Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et des bilingues", in *AILE: Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 1996, n. 7.
- FUMAROLI M., *Quand l'Europe parlait français*, Paris, De Fallois, 2001.
- GALISSON R., *De l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*, Lezione tenuta in occasione della consegna della Laurea Honoris Causa all'Università di Torino il 23 aprile 2001.
- GOHARD-RADENKOVIC A., *Communiquer en langue étrangère: des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, Lang, 2001.
- GOVONI G., "La didactique de l'histoire dans les sections bilingues: médier deux traditions d'enseignement", in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches & Applications "La Médiation et la Didactique des Langues et des Cultures", coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate, 2003.
- KAUFMANN J-C., *La sociologie compréhensive*, Paris, Nathan, coll. 128, 1996.
- KRAMSCH C., "Language, Thought and Culture", in DAVIES A., ELDER C., *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Basil Blackwell, 2000.
- LADMIRAL J.R., LIPIANSKY M., *La communication interculturelle*, Paris, A. Colin, 1989.
- LELIEVRE C., *Jules Ferry. La république éducatrice*, Paris, Hachette Éducation, 1999.
- LEVY D., "Proximités et différences culturelles: dynamiques, tensions et paradoxes" in PAGANINI G. (a cura di), *Différences et proximités culturelles: L'Europe*, Paris, l'Harmattan, 2000.
- LONDEI D., "Analisi del percorso seguito nella produzione di materiali per l'insegnamento del francese per scopi speciali", in CILIBERTI A., *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna, CLUEB, 1981.

- MASSON M., "Identité et altérité ou construire une citoyenneté européenne pour demain", in *ELA : Etudes de Linguistique Appliquée*, "Eduquer pour une Europe des langues et des cultures?", 2000, n. 106.
- MATTOZZI I., "Morfologia della conoscenza storiografica e didattica", in AA.VV., *La mediazione didattica dell'insegnante di storia. Proposte teoriche e applicazioni pratiche*, Progetto CLIO, Faenza, Polaris, 1995.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Progetto Lingue 2000*, Roma, Gruppo Lingue Straniere, MPI, 2000.
- NORA P., *Les lieux de mémoire*, 7 voll., Paris, Gallimard, 1984.
- PAVESI M., "Per una didattica naturale: strategie discorsive nell'insegnamento integrato di lingue e di contenuti" in Atti del convegno *Le lingue straniere come veicolo di apprendimento nella scuola*, Pavia, 11 maggio 2001.
- PEKAREK S., "Stratégies de communication bilingues en classe de L2? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs", in *AILE: Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, Actes du 8ème Colloque EUROSLA *La personne bilingue*, 1999, vol. I, numéro spécial.
- PESTRE D., "La Science, du texte au contexte" in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Recherches & Applications, *Publics spécifiques et communication spécialisée*, coordonné par Jean-Claude Beacco et Denis Lehmann, Paris, Hachette, 1990.
- RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- ZARATE G., *Représentation de l'étranger en didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.

Riferimenti Siti Internet

- DZIEGIEKWSKA Z., "Méthodologie de l'enseignement bilingue des disciplines non linguistiques" del Graz Workshop 1995-1998.
<<http://culture.coe.fr/graz/documentation/be/>>.
- European Centre of Modern Languages: Bilingual education. Résumés of the work from 1995 to 1998, Graz, Austria: "Introduction"
<<http://www.ecml.at/html/thematiccollections/fr/thematic.htm>>.