

Percorsi linguistici, artistici o culturali: nuove frontiere per l'insegnamento dell'italiano

Federica Rossi

IUFE, Institut Universitaire de Formation des enseignants, Université de Genève

1. Premessa

Gli orientamenti possibili da dare all'insegnamento di una lingua, che sia la L1 come la L2 (con L2 indichiamo le possibili lingue straniere insegnate, e lo utilizziamo qui come sinonimo di LS) ruotano intorno ad un nodo essenziale: la tensione fra educazione linguistica e testualità. La lingua è strumento di comunicazione e al tempo stesso strumento e fine tramite cui comprendere una cultura. Tale cultura passa attraverso espressioni di vario tipo: arte, musica, canto, cucina, sport, moda, scienza. Lo provano i manuali di lingua italiana per stranieri, che affrontano tematiche di vario tipo, cercando di fornire allo studente gli strumenti per leggere e interpretare una cultura e per potersi inserire nella piena comprensione della stessa: come se il manuale fosse uno spaccato della vita quotidiana del paese di cui si studia la lingua, ma anche una sezione «viva» della sua cultura, storia ed arte. Avremo quindi il capitolo dedicato ai viaggi (quelli passati, futuri o possibili), quello dedicato alla cucina, alla moda, allo sport; inoltre numerosi riferimenti all'arte, al teatro e al cinema del paese di cui si sta studiando la lingua. Lo dimostrano anche i materiali preparati ed utilizzati dagli insegnanti di lingua straniera (uno spoglio delle varie scuole di lingua italiana online, come dei forum, ce ne fornisce una rapida visione. A titolo d'esempio www.scudit.net; www.gruppol2.org; www.parliamoitaliano.altervista.org; Accademia del Giglio www.adc.it,...) che offrono un'apertura su tematiche di vario genere.

Una lingua racchiude sfaccettature multiple per permettere l'apertura all'altro, all'altrove, per aprire l'accesso ad una cultura diversa. Il dibattito è sempre attuale e anche oggi particolarmente sensibile. È stato di nuovo molto vivo proprio in questo periodo in cui si riflette ai possibili cambiamenti nei programmi d'insegnamento e alle competenze da sviluppare nell'allievo: da un lato la dimensione comunicativa «pratica», che dovrebbe servire allo studente per muoversi in un paese; dall'altro la dimensione culturale e interculturale, che è spesso poco affrontata se ci si limita ad un insegnamento puramente linguistico e pratico della lingua. Questo contributo si inserisce nel quadro della situazione dell'insegnamento dell'italiano L2/LS in Svizzera romanda e più precisamente nel Cantone di Ginevra.

2. Quali competenze linguistiche certificabili in classe di lingua straniera?

Nel novembre 2013, nelle scuole del Cantone di Ginevra si discuteva molto dell'insegnamento delle lingue straniere (inglese, tedesco, spagnolo e italiano) e di quale direzione la didattica avrebbe dovuto prendere. La discussione ruotava intorno all'esame che la direzione generale dell'insegnamento del postobbligatorio (DGPO) avrebbe voluto istituire: un esame centralizzato su tutto il territorio, nei vari licei, per valutare la competenza della lingua degli allievi e per certificare un livello B2 nei liceali al 4° anno. L'introduzione di questo esame ha fatto discutere molto gli insegnanti dei *Collège* di Ginevra, divisi fra le due tendenze: i convinti sostenitori dell'esame e i tenaci oppositori.

A settembre una petizione veniva inviata al *Gran Conseil* (petizione 1875, lanciata nel luglio 2013 e che ha raccolto 250 firme¹) e a novembre una delegazione di quattro rappresentanti pro-

1. La petizione è consultabile alla pagina <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/P01875.pdf>

motori della petizione, tutti insegnanti di lingue straniere, veniva ricevuta al *Grand Conseil*. Fra i promotori, ovviamente, c'erano insegnanti di lingua italiana, che si dicevano inquieti vista l'evoluzione che stava prendendo l'insegnamento della lingua. Veniamo al dettaglio: il dipartimento dell'istruzione pubblica preconizzava tale esame esteso a tutti gli allievi di quarto anno, al fine di certificare il possesso di un livello B2 in tutte le lingue moderne (tedesco, inglese, italiano, spagnolo). Questa labellizzazione ed esigenza comune avrebbe avuto delle incidenze sull'insegnamento², in quanto gran parte dell'ultimo anno sarebbe stato speso nella preparazione di questo esame.

Il timore degli insegnanti si esprimeva soprattutto su un punto centrale. Certo, l'apprendimento di una lingua ha un obiettivo pratico, quello comunicativo; ma ci sono altre dimensioni di una lingua e un grande rilievo lo assume la dimensione letteraria, così importante proprio al liceo. I toni con cui questa dicotomia veniva espressa sono comunque interessanti e danno un'idea della tensione esistente.

Avant d'être un instrument de communication, la langue est un lieu de vie. C'est un creuset dans lequel se forge une partie de l'individu et d'une culture. De plus, la langue propose un code rigide, des cases sont là, réservées, et ce code chacun peut le remplir au gré de sa propre histoire. Elle permet de mettre de l'ordre dans le monde, intérieur et extérieur, et cet ordre est d'autant plus intéressant qu'il vient s'ajouter à l'ordre «naturel» de la langue maternelle. Parce que la langue est musique, l'élève qui l'acquière puis l'adulte qui la maîtrise aiment à en jouer comme d'un instrument. Imitation des mots, puis des motifs, repris dans la bouche d'un professeur, d'un écrivain, d'un chanteur, plaisir des phrases rythmées qui se répètent! Ainsi, la langue se fait littérature, et nombreux sont les élèves qui, longtemps après avoir obtenu leur maturité, se souviennent des oeuvres étudiées (pas nécessairement comprises *in extenso*) mais dont la présence vivante demeure bien des années après.

Molti sono gli obiettivi affidati all'insegnamento ed apprendimento della letteratura e la sintesi proposta dalle parole della petizione richiama gli obiettivi citati da Reuter (1999, 197) che qui elenchiamo, traducendo l'estratto:

Sviluppare lo spirito di analisi, sviluppare le competenze linguistiche, sviluppare le competenze di lettura e scrittura, sviluppare i saperi letterari, il bagaglio culturale dell'allievo, il suo spirito critico, permettergli di appropriarsi di un patrimonio, sviluppare il suo senso estetico e la sua sensibilità, procurargli piacere, contribuire alla formazione della sua personalità...

Finalità ambiziose che si costruiscono, secondo noi, con un lavoro che non si limita al tempo d'insegnamento a disposizione nel quarto anno, ma per le quali ci si deve «allenare» anche negli anni precedenti all'anno di maturità. Nei programmi dei licei di Ginevra la lettura letteraria e i testi letterari autentici appaiono nel secondario II al terzo e quarto anno del cursus normale di un allievo di *collège*. Studiare i testi letterari, trattarli in classe di lingua straniera appare, quindi, come il coronamento del percorso di un allievo di L2/LS. Ecco un estratto del testo del *Plan d'étude* del Collège de Genève³:

Les lectures, études et discussions qui s'y rapportent, développent les approches littéraires, culturelles et personnelles des oeuvres. L'analyse de ces mêmes oeuvres dépasse l'aspect pratique de la maîtrise de la langue et amène l'élève à une réflexion sur les questions essentielles de l'humanité.

2. Dal testo della petizione (p.1 e 2): «Cette labellisation impliquerait pour chaque élève dans toutes les langues vivantes étudiées, à raison d'un examen par jour, commun à l'ensemble des collèges de Genève:

- un test de 180 minutes (compréhension écrite et expression écrite)
- une compréhension orale de 30 minutes
- un test oral de 15 minutes (production monologique et oral interactif en paires).

Les élèves qui obtiennent 4 à cet examen recevraient, sur leur certificat de maturité, une attestation cantonale linguistique B2.

3. Versione del 2007, scaricabile sul sito del DIP alla pagina http://edu.ge.ch/decandolle/sites/localhost.decandolle/files/programme_college_de_geneve_1_0.pdf

Il piano di studi esprime la necessità di andar oltre l'aspetto pratico della lingua e di portare l'allievo a una riflessione sugli *universalia*, attraverso i testi letti in classe. Il programma dei licei, a sua volta, nella parte più dettagliata relativa alla comprensione scritta per la disciplina «italiano», sottolinea che l'allievo deve essere in grado di «mettre en relief des enjeux (politiques, idéologiques, esthétiques, etc) d'un texte» e nella parte dell'espressione scritta si legge che l'allievo deve «intégrer des connaissances appartenant à d'autres disciplines». Tornando alla petizione degli insegnanti, depositata al *Gran Conseil*, possiamo porci una serie di domande, correlate fra di loro: cosa possiamo trarre da questa riflessione? Quale spazio dare alla dimensione letteraria nell'insegnamento delle lingue straniere nei licei? Dovrebbero queste scuole mirare piuttosto ad offrire agli allievi una competenza linguistica quantificabile e spendibile secondo i livelli del Quadro comune europeo di riferimento (QCER) o permettere loro di avvicinarsi alle «questions essentielles de l'humanité»? È possibile conciliare queste finalità e gli approcci per conseguirle?

Il liceo non è una scuola di lingua, sentenzia la petizione. La formazione ginnasiale dovrebbe rappresentare «une ouverture d'esprit et une construction intellectuelle critique des élèves» e sono i testi letterari che possono fornire la chiave d'accesso per questa costruzione intellettuale, in quanto i testi letterari sono di grande ricchezza linguistica, intellettuale e soprattutto culturale e umana⁴. Il tempo a disposizione per la lingua straniera dovrebbe, soprattutto nel quarto anno, l'anno di maturità (con tutto il significato che la parola *maturità* assume) essere consacrato allo studio di opere letterarie. Consacrare tempo per la preparazione dell'esame di certificazione implicherebbe un impoverimento notevole del valore della maturità. Una riduzione, quindi, che risulta inaccettabile per alcuni insegnanti, in quanto il liceo ha fatto della cultura e, dunque, della letteratura, uno dei suoi aspetti fondamentali. Una semplificazione che farebbe perdere il loro valore alle ore di lingua straniera della filiale ginnasiale⁵.

La petizione e gli estratti che abbiamo citato, aprono una serie di problematiche difficili da sintetizzare. Quale lingua insegnare e a quale scopo? In che modo fornire agli allievi un'apertura sul mondo attraverso una lingua? Da chi è composto il pubblico di liceali che sceglie l'italiano come lingua straniera, a Ginevra, e nelle varie scuole oltre ai *Collège* (Scuole di cultura generale, Scuole di commercio, Scuole d'arti applicate...)? Lo studio della lingua deve mirare ad uno scopo ultimo, che è quello della lettura, analisi dei testi letterari e quindi della comprensione di una lingua «superiore»? Vorremmo cercare di indagare se le due prospettive (quella preconizzata dal QCER e quella legata all'insegnamento della letteratura) sono totalmente opposte o se è possibile cercare una compatibilità fra i due approcci.

3. L'oggetto letterario e la dimensione estetica: alcune risposte

Esiste certamente una tensione fra l'ideale della formazione umanista (conosciuta nella tradizione tedesca come *Bildung*, alla quale potrebbe fare eco l'idea dell'*Homo Universalis*) da una parte, cui contribuisce lo studio della letteratura, e dall'altra un orientamento funzionalista e utilitarista di apprendimento delle lingue, come appare nel QCER. Il Quadro comune incita a porsi tre domande di ordine didattico: quella degli oggetti d'insegnamento e, per quanto ci interessa nel presente articolo, del posto della lettura letteraria; quella della progressione nello sviluppo di tale competenza; e quella della metodologia, definita nel QCER come «approccio orientato all'a-

4. Rimandiamo per il trattamento di alcuni punti essenziali di questa doppia visione all'articolo di Floriana De Gesù, (2010) e Jacquin (2010).

5. A tranquillizzare i partigiani dello studio letterario al liceo, è arrivata in un primo tempo la decisione del Gran Conseil, che ha rinviato il dossier al Conseil d'Etat. Il 26 giugno 2014 una lettera firmata da Anne Emery Torracinta, conseillère d'Etat, la quale dichiarava «J'ai renoncé à ce que les examens de maturité dans les langues vivantes soient organisés selon les principes du CECR. Trop lourds et peu adaptés aux réalités d'un enseignement gymnasial».

zione». La questione centrale, che cerchiamo di sviluppare qui, riguarda la compatibilità, o meno, dell'oggetto «letterario» con tale approccio «orientato all'azione» e la fattibilità di un insegnamento in questo senso. Ricordiamo qui che il cambio di paradigma voluto dal QCER e il passaggio dai *saperi* orientati sulla lingua verso i *saper-fare* è sentito come un'evoluzione positiva dell'insegnamento di una lingua straniera. Secondo il QCER sono tre le componenti della competenza comunicativa: la componente linguistica (che si riferisce al sapere e saper-fare relativi al lessico, alla sintassi e alla fonologia); la componente socio-linguistica (che considera la lingua come un fenomeno sociale con i tratti relativi alle relazioni sociali, ai dialetti e agli accenti); e la componente pragmatica (che crea il legame fra l'interlocutore e la situazione, nel senso che quest'ultima rinvia direttamente alla scelta di strategie discorsive per raggiungere uno scopo preciso)⁶. Il QCER aggiunge poi un nuovo asse di riflessione, che si traduce in una visione particolare d'insegnamento e di apprendimento delle lingue: la prospettiva orientata all'azione, che considera prima di tutto l'utilizzatore e l'apprendente di una lingua come attori sociali. Questi devono compiere azioni, non solo linguistiche, ma inserite in determinate circostanze e determinate situazioni e ambienti, all'interno di un ambito d'azione particolare. Il quadro non propone comunque forme di operazionalità concreta della prospettiva orientata all'azione. Quest'ultima si inserisce in un nuovo modello cognitivo e pedagogico che si ispira all'approccio comunicativo, complessificandolo. Non si comunica soltanto per *parlare* con l'altro, ma per *agire* con l'altro. La prospettiva orientata all'azione riprende quest'idea, poiché considera prima di tutto l'utilizzatore e apprendente d'una lingua come attori sociali. L'apprendente non è solo rivolto verso l'istituzione scolastica (e quindi verso i requisiti richiesti da tale istituzione), ma verso la società. Proprio questa apertura permette di comprendere che l'azione è comune, co-costruita e, dunque, co-azionale. In un insegnamento di natura co-azionale gli apprendenti co-agiscono, collaborano, si aiutano mutuamente per meglio progredire nel loro apprendimento; condividono inoltre, nel corso di «compiti» collettivi (non necessariamente linguistici) gli stessi obiettivi; ricorrono a strumenti collaborativi per apprendere e sono, dunque, co-attori del loro apprendimento⁷. Fin qui il paradigma sembra positivo: ma è l'assenza della dimensione estetica della lingua e della letteratura nel QCER che costituisce l'oggetto di una posizione fortemente critica. Tale criticità mette in guardia contro la tendenza alla scomparsa di contenuti specifici alla lingua bersaglio, in nome di un approccio che pone l'accento su competenze linguistiche da utilizzare prevalentemente in situazioni pratiche e soprattutto in ambito lavorativo.

Eppure il QCER menziona l'uso estetico o poetico della lingua, in un breve estratto che riproduciamo qui (in francese):

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle (...). [Les activités esthétiques] comprennent des activités comme la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme: lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.), représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc. (...). Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme «une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à

6. Secondo il Quadro comune, comunicare significa utilizzare un codice linguistico (competenza linguistica) rapportato ad un'azione (competenza pragmatica) in un contesto socio-culturale e linguistica data (competenza socio-linguistica). Parlare una lingua significa poter comunicare in questa lingua, ma anche poter agire in questa lingua. In tale prospettiva, le lingue sono dunque non solo a servizio della comunicazione ma anche dell'azione, e permettono di dire, di agire e d'interagire.

7. Per l'analisi e comprensione della prospettiva co-azionale (co-actionnelle), rimandiamo alla lettura di Puren (2002 e 2006).

espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents.

Appaiono varie contraddizioni, soprattutto tenendo conto dell'insieme del documento. Ci troviamo di fronte ad una sorta di professione di fede degli autori riguardo alle finalità essenziali di un insegnamento della letteratura, che contrasta stranamente con il posto che viene accordato alla stessa nel resto del documento, più particolarmente nei descrittori che portano soprattutto su testi le cui finalità sono definite come segue: leggere per comprendere la corrispondenza, leggere per orientarsi, leggere per informarsi e discutere, leggere le istruzioni, eccetera. Solo in un descrittore del livello C2 appare di nuovo il termine «letteratura», messo fra parentesi, nella sezione comprensione generale dello scritto: «può comprendere e interpretare in maniera critica quasi ogni forma di testo scritto, compresi i testi (letterari e non) astratti e strutturalmente complessi o molto ricchi di espressioni familiari». La lettura letteraria viene definita, in maniera analoga a quanto avviene nei *Plan d'étude* dei licei che abbiamo visto poco sopra, come la tappa ultima dell'apprendimento, a livello di competenza di locutore nativo.

Alla luce di queste considerazioni e dopo aver fornito una panoramica (che non vuole essere esaustiva ma solo puntare certi aspetti), il punto essenziale che ci sembra importante da sottolineare è quello relativo a quale lingua insegnare nelle ore d'italiano L2/LS di una classe liceale. Questa questione è essenziale anche in una prospettiva di formazione degli insegnanti. È infatti un tema che tocca profondamente la consapevolezza linguistica degli insegnanti d'italiano, che si trovano confrontati ad una gamma di usi dell'italiano, che hanno poche ore a disposizione e che sono spesso impreparati ad affrontare particolari insegnamenti della lingua; in genere infatti chi si accinge a intraprendere la carriera di insegnante ha studiato, nel suo percorso universitario, in una Facoltà di Lettere. Questo percorso privilegia l'analisi letteraria e trascurava altri usi della lingua, usi più tecnici e scientifici: la lingua commerciale per esempio, sottocodice del registro aziendale⁸. Non ci occupiamo qui dei materiali più specifici per scuole ad orientamento professionale o tecnico (scuole di commercio e scuole di cultura generale, che prevedono un periodo di *stage* e che si concludono con una tesina di maturità specializzata legata all'opzione scelta e allo *stage* effettuato). In queste scuole viene privilegiato uno studio della lingua commerciale oppure una lingua orientata verso certi settori specifici, o mestieri (sanità, informatica, lavoro sociale...). In questo caso l'insegnamento della lingua riflette (o dovrebbe riflettere) l'orientamento in questione e i bisogni reali; un insegnamento non autoreferenziale della lingua, ma rivolto specificamente al settore di studio. A titolo d'esempio ricordiamo che, nelle scuole di commercio, viene privilegiato l'insegnamento dell'italiano commerciale; di conseguenza nella formazione degli insegnanti, almeno a Ginevra, si tiene conto di questo aspetto: preparare i futuri insegnanti alla conoscenza e insegnamento di questo uso specifico della lingua.

Proprio questa precisa osservazione, ossia il fatto di adattarsi all'orientamento della scuola, ci porta a chiederci quale sia l'orientamento specifico di un liceo e quali sono le piste possibili, i percorsi d'insegnamento di una lingua straniera, l'italiano nel nostro caso. Lo abbiamo visto, l'introduzione del QCER si è scontrata con una visione dell'insegnamento che possiamo definire più tradizionale, ispirata ai piani di studio e legata al fine ultimo costituito dalla lettura di testi letterari. Nei licei c'è un territorio fertile, per l'umanità che li abita, studenti che frequenteranno l'università, con tutte le possibili scelte. A loro si rivolge un insegnamento della lingua che tiene

8. Utilizzando questa terminologia ci riferiamo allo schema di Berruto (1987, 21) che riporta, nell'architettura dell'italiano contemporaneo, gli usi della lingua secondo l'asse della diafasia. Lo schema è stato ripreso e attualizzato con riferimento ai nuovi standard della lingua italiana da Antonelli (2011, 51). Di questi aspetti della formazione si è interessato Balboni (2000) nel volume dedicato alle microlingue ed Elena Ballarin (2009). Sull'insegnamento dei vari usi della lingua, e sul plurilinguismo interno dell'italiano rimandiamo anche alla lettura di Forel, Gerber e Rossi (2013).

conto del rapporto stretto che unisce la lingua e la cultura, con specificità che vanno dall'arte alla musica, alle scienze, alla storia, allo sport,

Il corso di lingua deve far perno su questa varietà d'orizzonti. Ci sembra interessante richiamare, a sostegno di questa visione, l'insegnamento *langues-cultures*, come Gallisson (2002) l'ha battezzate. Il teorico e ricercatore francese è un tenace difensore di un insegnamento della lingua che non sia quello di una «lingua rudimentale», *pratico-pratique*: ogni parola è un «ricettacolo culturale» (Gallisson, 1991). Gallisson sostiene il salto di qualità che esiste fra da un insegnamento e un'educazione *alle* lingue-culture, e un'educazione *attraverso* le lingue-culture, dove le lingue-culture sono il mezzo e l'educazione il fine. Per arrivare a questo, Gallisson appoggia la conoscenza e riconoscenza de *l'étranger* e la conseguente diversificazione nell'istruzione delle lingue e culture straniere, diversificazione a lungo impedita da una tendenza pernicioso, un'anglomania «paresseuse et aveugle» e anche esistenziale, se possiamo osare il termine.

Vorremmo quindi promuovere un tipo di insegnamento che privilegi il legame costante dell'elemento culturale e linguistico, sottolineando che con il termine *culturale* intendiamo la cultura in senso più stretto (letteraria ed artistica) e la cultura in senso più largo (antropologica), legata al *savoir faire* con la lingua (come definito dalle competenze dell'approccio orientato all'azione), a una conoscenza più esistenziale. Sviluppamo ora questo concetto.

4. Insegnamento lingua-cultura e piste pedagogiche

Che si tratti di lingue prime, lingue seconde o terze (o lingue straniere), l'insegnamento lingua-cultura ha avuto una vocazione privilegiata e quasi esclusiva: la trasmissione della cultura letteraria, eventualmente artistica (ma questo aspetto più in secondo piano). I vecchi manuali lo dimostrano: uno stile aulico, formale, legato allo standard letterario, ispirato ai grandi autori, e centrato in prevalenza sul registro scritto.

I manuali sono cambiati, ma non tutti e non tutti allo stesso modo e con la stessa velocità. Abbiamo assistito ad un'apertura alla diversificazione dei supporti culturali, una demistificazione delle gerarchie tradizionali, una valutazione più distaccata del testo letterario, quasi un'epoca di sospetto nei confronti del testo letterario, etichettato come elitario e inadeguato ai bisogni. Quest'epoca di sospetto è il terreno in cui il QCER ha messo radici, apportando interessanti prospettive sugli approcci d'insegnamento, ma spostando di nuovo troppo l'accento sulla semplice comunicazione in situazioni che poi si rivelano, malgrado la pretesa autenticità, molto spesso artificiali e pressoché standardizzate, senza quindi una reale differenza fra una lingua e l'altra. Come direbbe Christian Puren nel suo *Essai sur l'éclectisme* (1994) «la seule méthode dont on peut être sûre qu'elle est mauvaise a priori, c'est la méthode unique». Lo studioso aggiunge:

L'éclectisme est la réponse empirique que les enseignants conscients et sérieux ont toujours apportée dans le passé – au prix élevé, souvent, d'une certaine culpabilisation ou d'un doute sur leur propre compétence professionnelle – à la complexité à laquelle ils sont constamment et directement confrontés. Leur proposer de remplacer une cohérence limitative par une autre, c'est de la part des formateurs un signe: d'inconscience, d'incompétence, d'irresponsabilité, de perversité.

La missione degli insegnanti è quella di preparare gli allievi non tanto a parlare con una lingua, ma a vivere insieme in una società multilingue e multiculturale, in uno spazio ampio che comprende vita e professione a scala europea. Questo implica competenze non solo linguistiche, ma culturali, direi quasi *trasversali*. Si tratta dunque di pensare quali materiali abbiamo a disposizione oggi. In generale i corsi d'italiano L2 sono organizzati solitamente per livello di competenza linguistica, senza tenere conto, per questioni prevalentemente di carattere organizzativo, di criteri di appartenenza ad ambiti disciplinari specifici. Da ciò deriva, secondo noi, l'importanza della

creazione di materiali che favoriscano lo sviluppo di abilità e competenze applicabili ai vari settori disciplinari. Ci sembrano interessanti in questo senso i percorsi didattici che integrino i processi di sviluppo delle competenze linguistico-comunicative agli usi tecnico-specialistici della lingua, necessari per l'accesso al discorso scientifico, per esempio, e ai contenuti disciplinari (storia, arte, musica, scienza,...).

L'italiano ha una particolarità: permette di entrare in ambiti altrimenti poco sfiorati da altre discipline, permette di conoscere l'arte, il cinema, la moda, la scienza, la cucina (a questo proposito i manuali hanno sempre uno spazio dedicato alla gastronomia, al lessico della cucina, lessico specialistico d'altronde, ma senza mai toccare in maniera più approfondita gli aspetti culturali e storici delle differenze regionali). Proprio questo rapporto fondamentale fra la lingua italiana e la cultura ci sembra il punto focale sia a livello della motivazione che della direzione da dare all'insegnamento. L'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano dovrebbe essere promosso come un CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e potrebbe tradursi in un insegnamento di lingua e contenuto strettamente correlati; è il passaggio attraverso altre discipline scolastiche che permette di orientare le tematiche e di operare scelte sul piano metodologico e contenutistico, introducendo nuovi percorsi di apprendimento.

A questo proposito una delle piste possibili nella formazione è quella di permettere agli insegnanti di lingua di collaborare con insegnanti di altre discipline per costruire sequenze trasversali: questo tipo di insegnamento, a Ginevra, è istituzionalmente possibile nella scuola professionale di *Arts appliqués*, dove l'insegnamento della lingua rientra in un modulo Lingua e arte / Lingua e cultura. Ma lo stesso approccio non è abituale in altre scuole. Altra possibilità è quella di costruire materiali che traggano spunto da alcune pagine di manuali ben riusciti (per esempio *Affresco italiano*, che ha una pagina dedicata ad arte e vita quotidiana, ai teatri lirici italiani, alla cucina italiana regionale).

Ripensare la testualità in classe di lingua (letteratura e altro), significa anche interessarsi alle letture soggettive degli allievi e valutare positivamente le loro pratiche di lettura ordinarie: comprenderle, conoscerle, apprezzarle alla luce delle pratiche accociate alla «vera» letteratura, se così vogliamo definirla. È un canale binario: curare le pratiche di lettura degli allievi in classe di lingua è un modo per interessarsi anche a quello che gli allievi praticano al di fuori della classe e al di fuori di qualsiasi prescrizione professorale. Per esempio nel terzo e quarto anno del liceo è una buona pista appoggiarsi proprio alla cultura extrascolastica degli allievi (cinema, giochi video, serie televisive, ...) per introdurre la classe a certe tematiche. Le possibilità sono molteplici: Ahr (2014, 24) fa un esempio per esporre questa maniera di procedere e cita la possibilità d'introdurre lo studio del fantastico «autour du mythe du vampire, issu de l'imaginaire populaire, récupéré au XIXème puis au XXème par la littérature, la peinture et le cinéma, et, avec le phénomène Twilight, participant à nouveau de la littérature populaire, proche de celle des adolescents». Nella letteratura italiana, per lavorare intorno a tale tematica, ci sarebbe da cercare sul versante delle opere degli *Scapigliati*.

E nella formazione degli insegnanti? A parte l'importanza di dare una visione globale della lingua allo studente, e di non scegliere uno standard linguistico specifico, siamo convinti che un'altra pista possibile potrebbe essere quella offrire un'apertura alla componente linguistica e ai contenuti di altre discipline scolastiche: notiamo che si tratta di una visione preconizzata anche dal *Plan d'étude* del Collège di Ginevra, quando viene citata, fra le competenze da acquisire, una *compréhension globale*:

La formation gymnasiale vise à faire acquérir à l'élève une formation qui n'est pas seulement constituée de savoirs juxtaposés mais lui permet d'intégrer ces savoirs dans une compréhension globale. Aussi l'élève sera-t-il invité, tout au long de son parcours, à mettre en relation les connaissances et les notions qu'il acquiert et à les intégrer dans un ensemble construit.

Concretamente in un corso d'italiano L2/LS preconizziamo la possibilità d'intensificare gli apporti delle altre discipline: una maniera di procedere che chiamiamo *décloisonner les apprentissages linguistiques*.

Riferimenti bibliografici

- Ahr, S. (2014). *L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4: quelle orientations pour quels enjeux*. Consultato il 16 dicembre 2014 all'indirizzo <http://www.education.gouv.fr/csp>
- Antonelli, G. (2011). *Lingua*. In Afribo e Zinato, *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni Settanta a oggi*, Roma: Carrocci.
- Balboni, P. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali natura e insegnamento*. Torino: UTET.
- Ballarin, E. (2009). Didattica delle microlingue. In *FILIM, Formazione degli insegnanti di lingua italiana nel mondo*. Consultato il 10 gennaio 2015 all'indirizzo http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_microlingue_teoria_1.pdf
- Berporad, C. (2010). *Le cadre et la littérature. Proposition d'une articulation possible. Actes du colloque: Les 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Genève, 25, 26 et 27 mars 2010. Consultato il 10 gennaio 2015 all'indirizzo http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Bemporad%202010.pdf
- Berruto, V. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Cosimi, R. (2011). *Dal sapere letterario al «saper essere»: sviluppare una competenza interpretativa*. Consultato il 15 novembre 2014 all'indirizzo www.carducci-ts.it/dialoghi_carducci_dante/anno_ii/cosimi.pdf
- Di Gesù, F. (2010). *Lingua e letteratura: il superamento dell'antico conflitto*. Centro Virtual Cervantes. Consultato il 16 dicembre 2014 all'indirizzo http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_07.pdf [Les activités esthétiques]
- Dufay, J. L. (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Luvain: Presses Universitaires.
- Forel, C., Gerber, B., & Rossi, F. (2013). *Plaidoyer pour un décloisonnement des apprentissages linguistique. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 2-3, maggio-dicembre, anno XLV*.
- Gallison, R. (1991). *De la culture à la langue par les mots*. Paris: CLE international.
- Gallison, R. (1993). *Les palimpsestes verbaux: des révélateurs cultures remarquables, mais peu remarqués.... Cahiers du français contemporain, La locution en discours, 8, 41-63*.
- Gallison, R. (2002). *Didactologie: de l'éducation aux langues cultures à l'éducation par les langues cultures. Etudes de linguistique appliquée, 128, 2002/4, 497-510*. Consultato il 16 dicembre 2014 all'indirizzo <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm>
- Jacquin, M. (2010). *Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle? Apports et limites du cadre de référence européen (CECR) pour (re) penser l'enseignement de la littérature de langue allemande en Suisse romande. Actes du colloque: Les 11e rencontres des chercheurs en didactique des littératures Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Genève, 25, 26 et 27 mars 2010. Consultato il 16 dicembre 2014 all'indirizzo http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jacquin%202010.pdf
- Lavinio, M.C. (1992). *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Puren C., (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'écletisme*. Paris: Didier
- Puren, C. (1999). *La didactique des langues-cultures étrangères: entre méthodologie et didactique. Les langues modernes, 3/1999, 26-41*.

- Puren, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. *Les langues modernes*, 3/2002, 55-71.
- Puren, C. (2006). *Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. Consultato il 16 dicembre 2014 all'indirizzo www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389
- Reuter, Y. (1999). L'enseignement apprentissage de la littérature en question. *Enjeux*, 43/44, 191-203.
- Reuter, Y. (2006). Didactique du français et engagement(s). *Enjeux*, 66, 17-32.
- Reuter, Y. (2004). Les "vertus" d'un retour sur la didactique de la littérature. In K. Canvat, M. Monballin & M. van der Brempt (ed.), *Convergences aventureuses: littérature, langue, didactique*, Namur: Presses universitaires de Namur, p. 239-251.
- Robert, J. P., & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire Pratique du CECR*. Paris: Ophrys.
- Stagi Scapa, M. (a cura di) (2005). *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carrocci.

Documenti

- Petizione 1875 «Contre l'introduction généralisée d'un examen de certification CECR au Collège de Genève <http://www.ge.ch/grandconseil/data/texte/P01875.pdf> [20dicembre 2014]
- Plan d'étude du Collège de Genève, version 2013
<http://edu.ge.ch/decandolle/content/plan-detude-du-college-de-geneve>
 [16 dicembre 2014]
- Programme du Collège de Genève, version 2007
http://edu.ge.ch/decandolle/sites/localhost.decandolle/files/programme_college_de_geneve_1_0.pdf
 [16 dicembre 2014]