

"E SE EMILIO TORNASSE?...."

di Maria Piscitelli

Luci ed ombre nel sistema educativo francese

I. Uno sguardo agli orientamenti europei

I.1 Le azioni

Da molti anni è in atto, in Europa, una serie di azioni che mira a proporre orientamenti a livello di Unione europea nei settori dell'istruzione e della formazione. Nel Libro Bianco¹ si afferma l'importanza per l'Europa dell'investimento immateriale, in particolare nell'istruzione e nella ricerca; un investimento nell'intelligenza, accompagnato da una valorizzazione delle risorse umane, che svolge un ruolo essenziale per lo "sviluppo dell'occupazione, la competitività globale, la coesione delle nostre società" e per la salvaguardia delle realizzazioni sociali. Nelle conclusioni del Consiglio europeo di Cannes (giugno 1995) si è sottolineato che "debbono essere rafforzate le politiche di formazione e di apprendistato, in particolare la formazione continua, in quanto elementi fondamentali per il miglioramento dell'occupazione e della competitività". Nel rispetto del principio di sussidiarietà, si suggeriscono azioni da intraprendere a livello degli Stati membri e misure di sostegno da attuare a livello comunitario. Fra le misure da attuare sin dal 1996 sul piano europeo, le principali proposte mirano a "incoraggiare l'acquisizione di conoscenze nuove e a lottare contro l'esclusione, a conoscere le lingue europee e a trattare sullo stesso piano l'investimento materiale e l'investimento nella formazione". L'azione comunitaria nel campo dell'istruzione e della formazione degli anni sessanta ha già apportato, come si sottolinea nel Libro Bianco, risultati molto significativi in termini di cooperazione, di scambi di esperienze, di sostegno all'innovazione e all'elaborazione di prodotti e materiali di formazione. Inoltre l'universalizzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie, in particolare la nascita della società dell'informazione hanno aumentato le possibilità di accesso degli individui all'informazione e al sapere, comportando una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro. Una simile evoluzione ha accresciuto in molti l'incertezza, se non creato per altri situazioni intollerabili di esclusione, che si possono attenuare se la società del futuro saprà essere una "società conoscitiva", che crea giustizia e progresso, produttrice di una maggiore ricchezza e diversità culturale. E' in questa prospettiva che si evidenzia "il ruolo centrale dei sistemi di istruzione e di tutti gli attori della formazione, in particolare delle parti sociali, nell'esercizio delle loro responsabilità, ivi compreso il negoziato collettivo". L'istruzione e la formazione diventano quindi "i principali vettori d'identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale". In effetti istruzione e formazione sono sempre stati "fattori determinanti della parità di opportunità". Tuttavia, vista la diversità delle situazioni nazionali e

¹ Libro Bianco su istruzione e formazione a cura della Commissione dell'Unione Europea. *Insegnare e apprendere nella società conoscitiva*, Annali della Pubblica Istruzione Roma, Le Monnier 1995, Anno XLI, n. 4. pp. 302-303-304.

l'inadeguatezza delle soluzioni globali in materia, non si tratta affatto di "imporre regole comuni o di proporre un modello, che sarebbe del resto destinato all'insuccesso, in considerazione del ruolo centrale che l'iniziativa individuale ricopre nella costruzione della società conoscitiva e della diversità speciale e culturale degli Stati membri". Si tratta invece di tracciare, sulla base di un ampio dibattito, "la via verso questa nuova società, individuando convergenze, strumenti adeguati alle attuali poste in gioco e definendo linee di azione aperte all'Unione europea nei settori dell'istruzione e della formazione"².

1.2 L'approccio europeo all'istruzione

Al di là della diversità dei sistemi d'istruzione dei paesi dell'unione, esiste comunque un approccio europeo all'istruzione, che si pone il problema di far acquisire agli individui una gamma di competenze di base, fondamentali "sia per lo sviluppo personale e sociale dell'individuo sia per la costruzione di un'attitudine individuale e sociale al lavoro". Competenze che vengono indicate come prioritarie, evidenziando la necessità di trovare "un buon equilibrio fra l'acquisizione delle conoscenze e le competenze metodologiche". Sono difatti soprattutto queste ultime che permettono apprendimenti autonomi in contesti differenziati, consentendo di far fronte a difficoltà in particolari situazioni. Ne deriva che molti degli interventi segnalati a livello europeo sono diretti allo sviluppo di capacità di lettura, scrittura, calcolo, al sostegno dell'apprendimento delle lingue e all'incremento di conoscenze tecniche (*tecnologia dell'informazione*). Mentre sul piano della cura delle attitudini sociali l'interesse viene rivolto all'acquisizione di capacità relazionali e di adattamento in contesti educativi e scolastici, senza trascurare l'importanza di assumere comportamenti che corrispondano al livello di responsabilità occupato (capacità di cooperare, di lavorare in gruppo, creatività, ricerca di qualità).

1.3 Gli ambiti di osservazione e di discussione

Rispetto al raggiungimento di questi obiettivi le focalizzazioni e le risposte date da ogni paese sono diverse, a seconda della tradizione culturale, della storia e dell'organizzazione scolastica, ma prevalentemente al seguito della visione di scuola e del ruolo sociale attribuito all'istituzione scolastica. Se esaminiamo le politiche scolastiche europee osserviamo che molte di queste hanno tuttavia posto al centro processi riformatori e cambiamenti, finalizzati a soddisfare una richiesta di formazione sempre più qualificata. Il termine curricolo è presente in molti paesi, seppur in accezioni diverse; tutte comunque tese a garantire lo sviluppo sociale e personale dell'individuo. L'Italia è entrata a pieno titolo in questo contesto di riforma, attraverso norme legislative e proposte culturali che hanno tenuto vivo il dibattito, il quale, seppur di lunga data, ha sempre prodotto stimolanti materiali di riflessione (documenti ufficiali, contributi teorici e operativi). Le questioni implicate sono tante. Esse vanno dall'organizzazione curricolare e dei saperi al rapporto tra istruzione ed educazione, dagli anni dell'obbligo scolastico e formativo agli accessi universitari, dall'unitarietà del percorso formativo alle canalizzazioni, dalle quote di curricolo nazionale a quelle locali e al rapporto con il territorio, dalla formazione scolastica a quella professionale, dai sistemi di valutazione alle forme di certificazione. A queste se ne possono aggiungere altre, ma per motivi di spazio è opportuno circoscrivere il campo ad alcune di queste per esaminarle in comparazione con alcuni paesi europei, nel nostro caso, la Francia, affrontando il caso specifico dell'Educazione Linguistica.

² Libro Bianco, cit. p.305.

II. Lo scenario scolastico francese

II.1 L'organizzazione curricolare

Il sistema scolastico francese è ancor oggi fortemente centralizzato, nonostante la legge sulla decentralizzazione³ e le diverse misure di *déconcentration* di parte delle responsabilità amministrative tese a favorire il dialogo tra le istanze del sistema educativo e le collettività territoriali. Lo Stato, che resta in Francia garante del servizio pubblico (art.1.141-1 del Code de l'éducation. art.1. art. 3, Loi d' Orientation del 10 luglio 1989) e della laicità⁴, si assume la maggior parte degli oneri (amministrativi/ culturali) detenendo una serie di poteri e responsabilità che vanno dalla definizione degli obiettivi da perseguire in materia di istruzione alle scelte in relazione agli aspetti ordinamentali, dalle forme di reclutamento, di formazione e di gestione del personale al fissare gli orientamenti generali e i programmi, valutandone gli esiti. E' a livello centrale che vengono formulati i programmi attraverso il Consiglio nazionale dei programmi (CNP), affiancato da gruppi di tecnici (disciplinari e pedagogisti), così come è a livello centrale che si definiscono gli orari, il numero delle materie, i criteri di formazione delle classi. Alle *Académies*⁵ compete la gestione dell'applicazione dei programmi, mentre le autorità locali sono responsabili, a livello decentrato, della manutenzione e del funzionamento delle strutture scolastiche, finanziano iniziative quali attività extracurricolari, corsi di sostegno per alunni in difficoltà, attività di supporto per l'apprendimento della lettura, attività artistiche e sportive. In base al decreto n. 85 del 30 agosto 1985 i *collèges* e i *lycées* hanno un nuovo statuto: da scuole pubbliche nazionali sono diventate scuole pubbliche locali che dispongono di autonomia giuridica e finanziaria e sono amministrate da una Consiglio di amministrazione che fissa i principi per l'implementazione didattica ed educativa, di cui le scuole possono beneficiare⁶. Tuttavia, benché siano stati introdotti nel sistema francese svariati elementi di autonomia, che hanno ampliato gli orizzonti del dibattito e i confini della legge sulla decentralizzazione, collocando la scuola al centro delle politiche strutturali e dei negoziati finanziari tra i poteri territoriali e il potere centrale⁷, gli istituti scolastici fruiscono di esigui margini di manovra nella realizzazione dei curricula nazionali, tanto che in più occasioni è stata reclamata una maggiore autonomia⁸. Rispetto a questi ultimi lo stesso consiglio di amministrazione della scuola⁹, che è tra gli organismi innovati, non ha grandi possibilità di intervento. Può decidere della dotazione oraria globale supplementare (sostegno ai più deboli, opzioni agli alunni in corsi speciali, informatica, lingue straniere poco diffuse, insegnamenti artistici), ma difficilmente può apportare variazioni ai programmi, anche se poi nella realtà pratica, come attestano alcune indagini e rapporti dell'ispettorato generale, i programmi sono insegnati solo per i 2/3¹⁰.

³ La legge sulla *décentration* in ambito scolastico (gennaio/luglio 1983, modifiche gennaio 1985) prevede il trasferimento di alcune competenze dello Stato (edilizia scolastica, gestione degli edifici scolastici, funzionamento scuola materna ed elementare) alle collettività territoriali (Consigli municipali, dipartimentali, regionali) o a stabilimenti pubblici (EPLE o EPNE) con un budget ed esecutivo propri (legge 7 gennaio 1983 modificata e completata dalla legge del 25 gennaio 1985).

⁴ La laicità, principio costituzionale della repubblica, è uno dei fondamenti della scuola pubblica (BOEN, 21 décembre 1989 n. 46, RLR 505-2).

⁵ Le *Académies* (28) sono circoscrizioni amministrative del Ministero dell'Educazione nazionale corrispondenti all'incirca alla suddivisione regionale.

⁶ Per esempio: l'organizzazione della scuola in classe e gruppi di alunni; l'utilizzo del tempo insegnamento messo a disposizione dalla scuola per ogni disciplina, secondo criteri che appaiono più opportuni alle *équipes* pedagogiche, pur nel rispetto degli orari regolamentari; l'organizzazione del tempo scolastico, nel quadro degli obblighi legali; la scelta di specifiche materie di insegnamento, proprie della scuola, a completamento dei programmi nazionali; l'organizzazione delle attività opzionali e extracurricolari.

⁷ N. Bottani, *Insegnanti al timone? Le riforme scolastiche imperniate sull'autonomia. Francia: una decentralizzazione difficile*. Bologna, Il Mulino, 2002. p. 73.

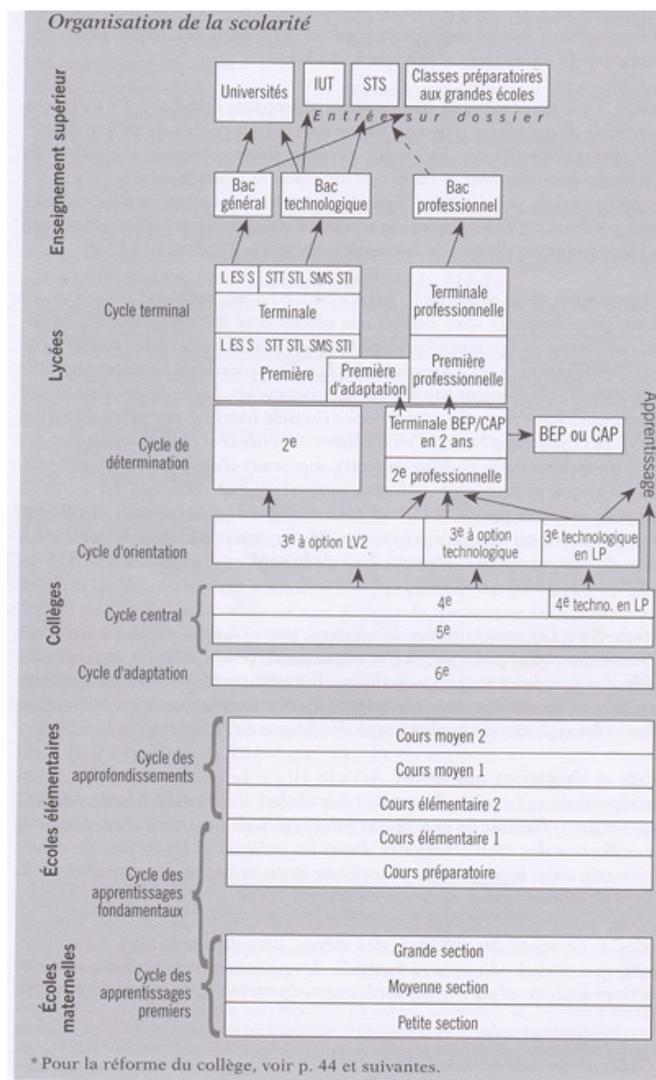
⁸ Vedi L. Bronner, *La droite refait son éducation*, " Le Monde de l'éducation", janvier 2001.

⁹ Nel C. A sono rappresentati tutti i membri della comunità educativa; il numero e la composizione variano a seconda dell'ordine di scuola (*collège*, liceo). Personale amministrativo 8/ 10 eletti. Personale docente e non. 8/10 eletti. Genitori ed alunni. 8/ 10 eletti.

¹⁰ N. Bottani, *Insegnanti al timone?* op. cit. p. 76.

II.2 La scolarità

Il modello strutturale scolastico francese, suddiviso in insegnamento primario (scuola materna ed elementare) e in insegnamento secondario (*collège- lycée*), è così configurato:



La scolarità è organizzata in cicli¹¹ per i quali sono definiti obiettivi e programmi nazionali di formazione, che indicano una progressione annuale e i criteri di valutazione. Partendo dalla scuola materna (tre anni) fino alla fine della scuola elementare (cinque anni) essa comporta tre cicli pedagogici:

- il ciclo 1 (o dei *primi* apprendimenti) che si svolge nella scuola materna (*Petite section. Moyenne section, Grande section*);

¹¹ La strutturazione in cicli ha consentito un'organizzazione globale dell'istruzione, offrendo la possibilità di distendere in tempi più lunghi il raggiungimento degli obiettivi fissati.

- il ciclo 2 (o ciclo degli apprendimenti *fondamentali*) che inizia nella *Grande section* della scuola materna (ultimo anno) e prosegue nei primi due anni della scuola elementare (*Cours préparatoire*, C.P e *Cours élémentaire 1*, C.E.1);
- il ciclo 3 (o ciclo degli *approfondimenti*) che corrisponde agli ultimi tre anni della scuola elementare (*Cours élémentaire 2*, C.E.2. *Cours moyen 1*, C.M.1. *Cours moyen 2*, C.M.2) e sfocia nel *collège*. Anche nel *collège* (quattro anni), che fa parte dell'insegnamento secondario, l'insegnamento è suddiviso in tre cicli,¹² strutturati in quattro livelli di un anno ciascuno:
 - il ciclo di *adaptation* che ha l'obiettivo di consolidare le acquisizioni fondamentali della scuola elementare e avviare gli alunni alle discipline e metodi propri dell'insegnamento secondario. E' costituito dal livello *sixième*;
 - il ciclo *central* che dovrebbe consentire agli alunni di approfondire ed arricchire i loro saperi e saper fare. All'interno di questo ciclo possono essere organizzati percorsi diversificati. Esso corrisponde al livello di *cinquième* e di *quatrième*;
 - il ciclo di *orientation* che completa le acquisizioni degli alunni e li mette in condizione di accedere alla formazione generale, tecnologica o professionale che segue al *collège*. Questo ciclo rappresenta il livello della *troisième*.

Degli insegnamenti opzionali (obbligatori e facoltativi) vengono proposti agli alunni nel corso degli due ultimi cicli (*central* e *orientation*).

Gli studi del *collège* si concludono con un diploma nazionale (*brevet de collège*). Mentre i cicli dei Licei, di *détermination* (2e) e *terminal* (1e e *terminale*), conducono ai diplomi (Bac) della formazione generale, tecnologica e professionale, a seconda dell'indirizzo prescelto. Numerosi sono gli indirizzi offerti. A titolo esemplificativo si riporta la ripartizione del Bac generale.

➤ <i>baccalauréats littéraires (L)</i>	% des élèves de la série ayant choisi en 1999 cette option
- option langues vivantes	55,5 %
- option langues anciennes	4,3 %
- option arts	19,4 %
- option mathématiques	20,8 %
➤ <i>baccalauréats économiques et sociaux (ES)</i>	
- option langues	23 %
- option sciences économiques	34 %
- option mathématiques	43 %
➤ <i>baccalauréats scientifiques (S)</i>	
- option mathématiques	31,2 %
- option physique-chimie	27,4 %
- option sciences de la vie et de la terre	34,2 %
- option technologie industrielle	7,2 %

A partire dal 1992 i differenti indirizzi dei licei sono stati rinnovati soprattutto con l'istituzione di moduli di insegnamento e con modifiche all'organizzazione delle classi (1e e *terminale*). Innovazioni queste, che saranno ampliate a conclusione dell'applicazione definitiva della riforma dei licei (1999-2003), dalla quale emergono alcuni orientamenti fondamentali. Fra questi compare la necessità di alleggerire i programmi di insegnamento e di ridurre gli orari globali di insegnamento¹³, con lo scopo di privilegiare le conoscenze di

¹² La suddivisione indicata, che sostituisce quella precedente (ciclo di osservazione 6e, 5e. Ciclo di orientamento, 4e, 3e), è frutto della riforma del *collège*, iniziata nel 1994 e conclusa nel 1999-2000.

¹³ Non più di 26h per l'indirizzo generale, non più di 30h per quelli tecnologici e professionali. A queste si possono aggiungere due ore

base e gli apprendimenti fondamentali, ma anche di predisporre per lo studente più tempo da dedicare al lavoro individuale o in piccoli gruppi. Tuttavia non viene toccata la specificità dei tre tipi di liceo (la *voie générale, technologique e professionnelle*), che dovrà essere conservata, pur garantendo agli alunni l'acquisizione di elementi comuni di cultura generale e pratica (in particolare di educazione civica, sociale, giuridica e politica, artistico- espressiva, nuove tecnologie).

Al seguito della legge sull'Orientamento (art.4), che prevede che l'insegnamento sia "adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité" (art. L.311-1; L.321-1; L. 333-1), sono state istituite per gli alunni, in grande difficoltà scolastica, diverse forme di organizzazione specifiche, destinate a offrire reali possibilità di apprendimento, quali per esempio delle:

- sezioni di insegnamento generale e professionale *adapté* (SES/ SEGPA) che scolarizzano innanzitutto quegli alunni¹⁴ che, all'uscita della scuola elementare, persistono nel conservare difficoltà gravi. Vi si dispensa una formazione generale e professionale che dovrebbe permettere di approdare a un *Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) o almeno su una parte di un diploma livello CAP;
- classi di iniziazione preprofessionale in alternanza (CLIPA) con l'obiettivo di dare agli alunni la possibilità di ricevere a partire dai 14 anni, un insegnamento in alternanza assicurato in parte in istituti di formazione (liceo professionale, centro di formazione all'apprendistato, *collège*), in parte in ambiente professionale. Attraverso i CLIPA gli studenti possono consolidare gli apprendimenti fondamentali, pur mantenendo il loro statuto scolastico e definire un progetto di formazione, prendendo coscienza dell'utilità di una qualificazione per l'inserimento nella vita professionale¹⁵.

Dopo la 5e o la 3e è possibile che un certo numero di alunni si orienti verso l'apprendistato piuttosto che verso il Liceo professionale. In tal caso la formazione può svolgersi in un centro di formazione all'apprendistato (CFA) privato o pubblico, che comporta all'incirca una settimana di formazione generale per tre settimane nell'impresa (in prevalenza imprese del settore artigianale (85%). Questo tipo di formazione, che coinvolge soprattutto i giovani che preparano un *Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP, 27%), se si confronta con alcuni paesi quali la Svizzera, la Germania e il Giappone, è considerato poco sviluppato per i bisogni dell'economia francese. Per cui un rilancio è stato effettuato agli inizi degli anni scolastici 1993 e 1994, in particolare nel 1994 con la creazione di sezioni di apprendistato nei licei professionali, tra l'altro prevista dalla legge quinquennale sul lavoro. L'istruzione obbligatoria si conclude con il primo anno di istruzione secondaria superiore (seconde, 2de, ciclo di *détermination*) da frequentarsi nel liceo (generale, tecnologico, professionale) , a seconda della scelta dello studente.

II.2.1 La scuola primaria

Nella scuola primaria (materna ed elementare) quella materna ricopre un ruolo fondamentale, in quanto ha il compito di sviluppare i *primi* apprendimenti e di avviare i bambini di 5 anni agli apprendimenti *fondamentali*. Primi apprendimenti non perché sono affrontati cronologicamente prima, ma perché costituiscono, per gli apprendimenti successivi, *un orizzonte naturale della vita*. Difatti attraverso l'articolazione tra gioco e attività, particolarmente sviluppate in questa fascia di scolarità, il bambino comincia a rendersi conto che esistono

opzionali facoltative.

¹⁴ Sono ammessi all'età di 12 anni. La scolarità termina a 16 anni, ma è possibile prolungarla fino a 18.

¹⁵ Circolare n. 97/ 109, 9 mai 1997, BOEN, 15 mai 1997, n. 20, che ha definito, al seguito della legge quinquennale relativa al lavoro, all'impiego e alla formazione professionale, le modalità di alternanza tra scuola e ambiente professionale, le forme organizzative, le finalità e il pubblico in grado di essere accolto.

cammini che conducono a dei saper fare inediti e a delle conoscenze sempre nuove¹⁶. In questo troncone di scolarità la scuola materna rappresenta lo zoccolo educativo e pedagogico sul quale si appoggiano e si sviluppano gli apprendimenti che saranno "sistematizzati" nella scuola elementare. Lo dimostra il fatto che la prima tappa degli apprendimenti *fondamentali* inizia nella *Grande section*¹⁷ della scuola materna e all'interno del quadro specifico della pedagogia della scuola materna. Anzi è proprio questa dinamica che conferisce alla scuola primaria unità, identità e una sua integrità¹⁸. Tramite la *Grande Section* la scuola materna è in stretto rapporto con la scuola elementare, che prosegue il ciclo degli apprendimenti *fondamentali* il quale, a sua volta, si conclude con quello degli *approfondimenti* (ciclo 3). Negli ultimi tempi, al seguito delle riforme introdotte nella scuola, sono state apportate delle modifiche significative sia negli orari che nella strutturazione dei programmi. Relativamente ai primi riportiamo alcuni dati che evidenziano gli orari ripartiti per ambiti disciplinari, che entreranno in vigore entro il 2004, con un'organizzazione del tempo scolastico flessibile, tale da consentire l'attuazione di forme di intervento specifiche (sostegno, aiuto allo studio e al lavoro personale); forme di intervento, che insieme alle attività ludiche o meno scolastiche, dovranno rappresentare momenti educativi presenti lungo tutta la giornata sì da evitare che ci sia una mattina "avec le cartable" e un pomeriggio "sans cartable".

Cycle des apprentissages fondamentaux

DOMAINES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM
Maîtrise du langage et de la langue française	9 h	10 h
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	
Mathématiques	5 h	5 h 30
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue étrangère ou régionale	1 h	2 h
Éducation artistique	3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	

ACTIVITÉS QUOTIDIENNES (*)	HORAIRE MINIMUM
Lecture et écriture (rédaction ou copie)	2 h 30

(*) les activités quotidiennes de lecture et d'écriture sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires ; le temps qui leur est consacré s'inclut donc dans la répartition horaire définie pour ceux-ci.

¹⁶ BOEN, *Bulletin officiel de l'éducation nationale* hors série, 14 février 2002, n.1. Ecole maternelle. Introduction.

¹⁷ Ultimo anno della scuola materna.

¹⁸ BOEN, 14 février 2002 op. cit.

Cycle des approfondissements

DOMAINES	CHAMPS DISCIPLINAIRES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM	HORAIRE DU DOMAINE
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	4 h 30	5 h 30	12 h
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1 h 30	2 h	
	Langue étrangère ou régionale	1 h 30	2 h	
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30	0 h 30	
Éducation scientifique	Mathématiques Sciences expérimentales et technologie	5 h 2 h 30	5 h 30 3 h	8 h
Éducation artistique	Éducation musicale Arts visuels	3 h		3 h
Éducation physique et sportive		3 h		3 h

DOMAINES TRANSVERSAUX	HORAIRE
Maîtrise du langage et de la langue française	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0 h 30 pour le débat hebdomadaire

II.2.2 Il "collège"

Il *collège* che costituisce un snodo significativo e problematico della scolarità obbligatoria, *le maillon faible*¹⁹, (e non solo in Francia), è ancor oggi, insieme alla delicata riforma dei licei, al centro del dibattito culturale tra più soggetti: tra i partigiani di un orientamento precoce²⁰, che condiziona i destini di molti giovani (canalizzazioni precoci, abbandoni, insuccesso scolastico) e i generalisti, che invocano il prolungamento di una formazione generale; tra i pedagogisti, sostenitori di una scuola in cui gli insegnanti siano anche educatori e i repubblicani, interessati soprattutto alla trasmissione dei saperi e contrari a piani di riforma, eccessivamente innovativi che, ponendo l'accento sui bisogni individuali degli alunni, rappresentano un attentato alla tradizione repubblicana. Le novità avanzate (una maggiore considerazione di una dimensione cognitiva attenta ad aspetti di relazione e di comunicazione) vengono viste come una rimessa in discussione del ruolo dei saperi formali ed enciclopedici che potrebbe causare lo sconvolgimento dell'organizzazione scolastica e dei modelli d'insegnamento ricorrenti, basati su processi deduttivi e curricula disciplinari. Queste differenze di vedute e di interpretazioni hanno generato divisioni e opposizioni, che non hanno certo giovato alle riforme²¹, ripresentandosi immancabilmente e puntualmente all'interno delle commissioni ministeriali

¹⁹ Vedi A. Prost, *Éducation, société et politiques, XXe siècle. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992.

²⁰ Si richiama a tal proposito il vivace dibattito svoltosi intorno a questo tema negli anni '80- '90, in particolare le posizioni di A. Prost, rinomato specialista di Storia dell'educazione e autore del *Rapporto sui Licei* (1983), sotto il Ministero Savary (1981-1984). A. Prost fu abbastanza critico nei confronti della gestione dell'orientamento, non efficientemente organizzato e causa di "effetti perversi", che ne snaturavano il significato e la portata pedagogica. Si rinvia per quest'aspetto sia al famoso paragrafo "Travaillez, sinon vous serez orientés" del volume cit. pp.155-160, *Ecoles, collèges et lycées de 1968 à 1984*, sia a *Eloge des pédagogues*, A. Prost, Paris, Seuil 1985, pp.66-69.

²¹ Vedi N. Truong, *Lang et Mélenchon font collège à part*, "Le Monde de l'éducation", avril 2001.

anche in quelle recenti, costituite per l'applicazione della riforma. Tuttavia, nonostante il clima rovente, in cui la scuola si è trasformata in terreno di scontro ideologico, civile e culturale, le critiche apportate, frutto di analisi puntuali e di interventi di figure di rilievo e di personalità politiche, hanno permesso di focalizzare problemi, urgenze e priorità per individuare strategie e misure di adeguamento della scuola ai cambiamenti in corso. Comunque quest'attenzione rivolta al *collège* non stupisce, se si considera l'arduo compito che esso deve assolvere (garantire una scuola di qualità per tutti e per ognuno) e se si riflette sulla funzione importante che esso ricopre nel processo di democratizzazione culturale, in gran parte ostacolato e per motivi diversi, nel cammino delle riforme degli ultimi trent'anni (resistenze ideologiche, motivazioni storico-politiche, visioni pragmatiche dell'istruzione). Inoltre le peculiarità di quest'ordine di scuola, nel quale bisogna iniziare a strutturare, in maniera sistematica, i saperi disciplinari e conseguentemente richiedere prestazioni sempre più formalizzate, creano non pochi problemi alla scolarizzazione di massa e di qualità. A quest'aspetto occorre aggiungere il fatto che gli alunni, che frequentano questo tipo di scuola, si trovano in un momento delicato della loro formazione, non soltanto sotto il profilo socio- culturale, ma anche sotto quello psico- fisico, tanto da ostacolare, in non pochi casi, il successo scolastico. Spesso accade che gli allievi sono posti di fronte a linguaggi e modelli culturali non adeguatamente mediati sul piano psico - pedagogico e talmente formalizzati da apparire di difficile accesso agli studenti, dei quali troppo spesso si ignorano i bisogni (cognitivi, affettivi, sociali culturali) e le competenze che possiedono. Ciò provoca in molti alunni distanze psicologiche e culturali, se non resistenze e rifiuti all'apprendere, producendo approcci inefficaci soprattutto in coloro che non sono *dotati* o già *predisposti* allo studio.

Il problema delle difficoltà, che molti studenti incontrano al *collège*, è stato più volte esaminato dal governo francese che ha cercato di risolverlo, più che attraverso un ripensamento dei modelli enciclopedici e specialistici delle discipline (da riorganizzare sul piano formativo), ricorrendo ad una serie di dispositivi, di interventi strutturali e non, di aiuti che offrissero sostegni e opportunità di realizzazione di percorsi differenziati. Difficoltà che si fanno evidenti in questa fascia di scolarità, così come è stato sottolineato da uno studio condotto dalla Direzione dell' *Evaluation* e della *Prospective* (1996), in cui risulta che gli alunni di dodici anni (uno su cinque) e quelli di tredici anni (uno su quattro) sono in difficoltà per le competenze di base (lettura e calcolo), mentre i bambini che entrano in 6e (primo anno del *collège*), sei su sette padroneggiano le competenze di base in lettura, tre su quattro quelle nel calcolo, sette su dieci le competenze di base in geometria.

Tuttavia, se si ripercorre brevemente la storia del *collège* francese, si vede che esso ha fatto passi da gigante. Erede del Plan Longevin- Wallon (1945) e figlio della scolarità obbligatoria fino a 16 anni e della creazione del *collège* di insegnamento secondario (CES 1963), il *collège* appare per la prima volta nel 1975 (riforma Haby) con lo scopo di offrire agli alunni una cultura comune prima del liceo e in vista di una formazione professionale. Organizzato precedentemente in due cicli (6e/5e, *cycle d'observation*. 4e/3e, *cycle d'orientation*), oggi è stato ristrutturato in tre cicli (6e, *cycle d' adaptation*, 5e/4e, *cycle central*, 3e, *cycle d' orientation*), con due grandi novità: il ciclo di orientamento, così osteggiato nel passato dagli intellettuali francesi, è posticipato alla 3e e la scolarità obbligatoria viene prolungata a sedici anni (1 anno del liceo, classe di *détermination*). E' innegabile che restano sul tappeto molti problemi, derivanti dal processo di democratizzazione della scuola, un processo che non democratizzi "soltanto l'accesso, ma anche il successo scolastico" ha sostenuto J. Lang, ministro dell' *Education Nationale* (governo Jospin)²². Difatti,

²² Ministère de l'éducation nationale, *Dossier de presse*. Intervention du ministre de l'éducation nationale, J. Lang, 5 avril 2001.

come ha ribadito più volte l'ex- ministro, la grande scommessa della riforma francese consiste proprio nel collegare la scolarità obbligatoria al successo scolastico, costruendo un *collège* per tutti che sia allo stesso tempo un *collège* per ciascuno, indipendentemente dalla provenienza e avvenire futuro. Per cui senza sottovalutare le questioni che inevitabilmente un simile obiettivo pone, è doveroso ricordare che il *collège* ha svolto una funzione importante nell'alfabetizzazione culturale, poiché ha saputo rispondere, da un quarto di secolo e seppur in maniera problematica, alla sfida della scolarizzazione di massa, contribuendo largamente all'elevamento del livello di formazione della popolazione francese (80% degli alunni di 15 anni sono in 3e nelle scuole superiori). Se in venti anni la proporzione dei diplomati è passata dal 25% al 62% probabilmente è perché il *collège* ha fatto la sua parte. Però sarebbe vano negare il malessere di cui soffre e il fatto che è sovente al centro di critiche e di attacchi da più parti. Gli si rimprovera infatti di essere un *petit lycée* o di "averlo ridotto a un semplice prolungamento della scuola primaria". Lo si accusa di non aver concepito gli apprendimenti dei nuovi saperi e l'acquisizione di nuove competenze come elementi costitutivi dell'ultimo troncone della scolarità obbligatoria e insieme la base di una formazione più approfondita. Come anche lo si è visto portatore di mistificazioni e di una *malattia cronica*, poiché veicola una massificazione non democratica, i cui sintomi sono dati dal rafforzamento delle disuguaglianze e dal ricorso a classi di *élite* o etniche. La diagnosi che ne scaturisce è che il *collège* è iniquo. L. Mélenchon²³, che ha sostenuto che al "collège il n'y a que le bâtiment qui soit unique", più volte si è augurato che i giovani potessero scegliere liberamente il loro orientamento al fine di resistere alla tirannia di un "moule unique", di uno *stampo*, di un pensiero unico. Una posizione questa rafforzata da un consistente numero di giovani insegnanti che considerano irrealista la vocazione del *collège* ad accogliere tutti gli alunni²⁴.

Tuttavia fra i tanti problemi legati al processo di scolarizzazione di massa quello emergente rimane la gestione dell'eterogeneità, che diventa sempre più impetuosa e dominante. Una gestione che sappia valorizzarla e renderla una fonte di ricchezza e non un ostacolo al potenziamento delle capacità di ciascuno. Invece, in non pochi, casi essa genera disagi, incapace di creare condizioni in cui ognuno possa lavorare e crescere secondo un progetto personale, finalizzato a scoprire i propri talenti. Inoltre questa situazione viene talvolta aggravata dai frequenti episodi di violenza che si verificano in alcuni istituti francesi²⁵. E può accadere che ci si possa trovare di fronte ad una scuola con due velocità (avvantaggiati e svantaggiati), incapace di dotare gli alunni più deboli degli strumenti necessari ad esercitare appieno i "poteri di cittadinanza". Rispetto a questo tema lo stato francese si è sempre rivelato particolarmente sensibile, in quanto garante della democrazia. "E' lo stato che garantisce a tutti i bambini della Francia a svolgere il ruolo di cittadino all'interno della società; è lo stato che attraverso l'educazione e l'istruzione garantisce l'unità della repubblica". Un'unità che, come ha osservato J. Lang, deve essere rispettosa di tutte le diversità e offrire a tutti i giovani la possibilità di capirsi, parlarsi, di comunicare con serietà e di padroneggiare le conoscenze, senza le quali non si può capire il mondo, né cambiarlo"²⁶.

Quindi uno degli obiettivi della recente riforma è stato proprio quello di individuare soluzioni e proposte che favoriscano la realizzazione di un equilibrio tra unitarietà delle esigenze (*impulsions* nazionali e valori universali) e differenze tra culture, tra temperamenti *altri* e metodi. Un equilibrio che, attraverso una pluralità di percorsi di formazione diversificati, riesca a conciliare questi aspetti. Ciò ha richiesto di spostare il

²³ L. Mélenchon, ministro delegato all'insegnamento professionale sotto il governo Jospin.

²⁴ N. Truong, *Lang et Mélenchon font collège à part*, op. cit.

²⁵ Sei *Académies* sono per questo problema considerate a rischio.

²⁶ Ministère de l'éducation nationale, *Dossier de presse*. Intervention du ministre de l'éducation nationale, J. Lang, op. cit

baricentro della riforma dalle modifiche permanenti di strutture "imposte uniformemente e che pongono in secondo piano le vere questioni" alle pratiche quotidiane della classe, al lavoro da fare, alle conoscenze da padroneggiare, delineando piste e tracciati per meglio considerare le situazioni di eterogeneità di appartenenza sociale e culturale, che caratterizzano il *collège*. "Un projet n'est pas comme on l'a fait si souvent, de m'engager dans la seule logique de transformation des structures, mais plutôt dans une logique de transformation de fond de la pédagogie. Le collège n'est plus le petit lycée, l'antichambre des études longues. Il n'est plus non plus pour personne la fin de la scolarité obligatoire: Tous les élèves trouvent après le collège une poursuite de leur formation que ce soit vers la seconde de détermination des lycées d'enseignement général et technologique ou pour plus d'un tiers d'entre eux, vers l'enseignement professionnel qui est une voie majeure de promotion et de réussite. J'ai pour tous les élèves, à la sortie du collège, les mêmes exigences. Je veux d'abord qu'ils maîtrisent correctement la langue française, qu'ils en connaissent la littérature, et qu'ils sachent organiser leur pensée à l'écrit comme à l'oral. Je veux aussi qu'ils aient acquis des connaissances et qu'ils partagent des références culturelles²⁷.

Bisogna riconoscere che le nuove disposizioni tendono effettivamente a creare condizioni che facilitino la ricerca di modalità pedagogiche più adatte al contesto di istituto e ai bisogni degli allievi. Si prevede infatti la messa a punto di dispositivi *preventivi* e di strutture differenziate (sostegno, recupero, accompagnamento) che aiutino a rimuovere gli ostacoli e a ricercare risposte adeguate, preparatorie ad un orientamento *positivo*. "Les enseignants vont devoir faire des ordonnances au lieu de se contenter de faire des bulletins de santé. Il ne leur faudra plus seulement constater les manques, mais proposer des solutions pour chaque élève"²⁸. In questa prospettiva la *flessibilità* rappresenta una delle chiavi fondamentali per mettere in campo una *pedagogia differenziata*. Anzi *flessibilità* e *pedagogia differenziata* rappresentano due parole chiave, risolutive dei molti problemi. Tuttavia questi due concetti, radicati nello spirito riformatore, nascono da lontano e precisamente dai progetti di riforma degli anni '80, nei quali hanno costituito dei veri e propri campi di battaglia, inaugurati da personalità di spicco quali L. Legrand che, sotto il Ministero Savary, presentò un progetto rivoluzionario sul *collège*, accolto come una nuova grande riforma. Nelle proposte innovative di L. Legrand si prevedeva una serie di misure che spaziavano dall'adattamento della pedagogia alle caratteristiche della popolazione di ogni *collège*, dalla divisione degli alunni in gruppi di livello omogeneo per gli insegnamenti fondamentali (francese, matematica, lingua straniera) all'individualizzazione dell'insegnamento, supportata dall'aiuto agli alunni, tramite il tutoraggio²⁹. Quest'ultimo punto suscitò una violenta opposizione proveniente da ogni versante: genitori, intellettuali di destra e di sinistra che reclamavano una "restaurazione pedagogica", temendo che il tutore potesse esercitare un'impronta ideologica e morale sugli allievi.

Ma queste proposte, che miravano a migliorare l'organizzazione didattica e adattare i programmi e le didattiche alle caratteristiche degli allievi, non sempre hanno dato risultati positivi, in quanto non sono riuscite a rimettere in discussione i connotati specialistici delle discipline e a individuare quei saperi *fondamentali*, sul piano *epistemologico* e *pedagogico*, che possono favorire il successo scolastico; problematica questa assai complessa, ancor oggi al centro del dibattito sulla scuola. E questo si può evincere anche dai nuovi programmi, dove la maggior parte degli ambiti disciplinari conservano intatto il loro carattere enciclopedico e accademico.

²⁷ P. Lafay, *Pour un collège républicain: orientations sur l'avenir du collège*, "Le Monde de l'éducation", avril 2001, p.35.

²⁸ M. Baumard, *Au collège fait ce qu'il te plaît*, "Le Monde de l'éducation", mai 2001.

²⁹ Si veda *Progetto Legrand. Pour un collège démocratique*, Paris, La Documentation française, 1983.

Nei piani di applicazione della riforma (inizio del 2002) gli obiettivi prioritari sono quelli di:

- consolidare il ciclo di *adaptation* (6e), fornendo aiuti, per tutto l'anno scolastico, ai bambini nel passaggio dalla scuola primaria al *collège* (sostegno nella gestione quotidiana del tempo, del lavoro personale, lezioni, esercizi e ricerche da effettuare). Nella riforma si aggiunge che la composizione delle classi dovrà essere fatta con gli insegnanti della scuola elementare al fine di privilegiare l'eterogeneità nelle classi. Se il reclutamento degli alunni resta socialmente omogeneo non serve a niente "préconiser l'hétérogénéité dans les classes"³⁰;
- fornire nuove griglie orarie nel ciclo centrale (5e/4e) e istituire gli itinerari scoperta (due settimanali);
- scegliere gli insegnamenti nel ciclo di orientamento (3e) e preparare il nuovo brevetto di studi fondamentale alla fine del *collège*. (BEF).

□ *Il consolidamento del "cyclo d'adaptation". La "sixième"*

Relativamente alla 6e (ciclo *d'adaptation*) le linee di forza sono costituite da una serie di aspetti quali la flessibilità oraria e interventi per alunni in difficoltà, in funzione del progetto pedagogico e tramite dispositivi di consolidamento, quali per esempio l'organizzazione degli studi *dirigées*³¹ o *encadrées*³² offerta a tutti gli alunni e modulabile durante il corso dell'anno. Un insieme di misure sono allo studio per potenziare l'accoglienza e l'inserimento nelle classi, mettendo in campo azioni multiple (tutoraggio, lavori di gruppo, forme di auto- valutazione, test specifici di lettura). Gli alunni sono seguiti nell'organizzazione personale come il tenere i quaderni, distribuire razionalmente il tempo, individuare obiettivi e metodi propri a ciascuna disciplina. Un lavoro particolare è effettuato sul linguaggio e sulla comunicazione tra professori e alunni, in modo da assicurare che il senso delle parole sia ben capito in tutte le discipline. Sono previste iniziative, che favoriscano occasioni per far conoscere meglio gli allievi e si organizzano incontri e colloqui con i professori, per far prendere coscienza agli alunni delle regole della vita comune e dei comportamenti di rispetto reciproco. Ogni *collège* ha l'obbligo di inserire nel proprio progetto educativo momenti di accompagnamento del lavoro personale affidato ad insegnanti volontari, in quanto il lavoro personale, se non è ben impostato, può rappresentare uno degli elementi che genera disuguaglianza nei risultati.

Obiettivo prioritario del progetto di riforma

- accoglienza, inserimento, aiuto nel lavoro e organizzazione personale (aiuto personalizzato e accompagnamento);
- messa in campo di azioni multiple: tutoraggio, lavori in gruppo;
- forme di auto- valutazione, tests specifici di lettura.

Caratteristiche di questo ciclo

- flessibilità orario settimanale;
- dispositivi di consolidamento;

Si organizzano studi, *dirigées* e *encadrées*, modulati durante l'anno ed ore di rimessa a livello.

Dotazione oraria

³⁰ J. Lang, in P. Lafay, *Pour un collège républicain: orientations sur l'avenir du collège*, op. cit.

³¹ Studi seguiti soltanto dagli insegnanti e rivolti agli alunni in difficoltà.

³² Studi seguiti dalle differenti figure professionali (insegnanti, documentalista, sorveglianti) e destinati alla maggior parte degli studenti.

Ogni *collège* dispone di una dotazione oraria di 26h / 28h settimanali (settembre 2001), da distinguere da quella dell'alunno. In ogni caso la dotazione oraria dello studente non può essere inferiore a 23h settimanali, né superare le 24h settimanali, salvo deroga concessa dall'ispettore dell'*Académie*, in vista del progetto di Istituto. Ciò consente all'*équipe* pedagogica di disporre di due ore settimanali per organizzare insegnamenti per piccoli gruppi.

Insegnamenti

Francese	6h
Matematica	4h
Lingua straniera	4h
Storia - Geografia	3h (di cui 1h ogni quindici giorni di Ed. civica)
Scienze della vita e della terra	1h, 5
Tecnologia	1h, 5
Educazione musicale	1h
Arti figurative	1h
Educazione fisica e sportiva	4h

Sono previste 2h settimanali per il consolidamento, studio *dirigée* e *encadrée* e 10h annuali di *Vita della classe*.

Le ore di *Vita della classe* (occasioni di scambio e di comunicazione interpersonale nel rispetto reciproco dei partecipanti) sono predisposte per far esercitare all'allievo la propria "intelligenza sociale" nel rispetto degli altri e delle regole della vita collettiva. La valutazione in entrata alla 6e è obbligatoria per la lingua francese e la matematica. In futuro sarà allargata anche alle altre discipline.

□ *Gli orientamenti del "cycle central: la cinquième et la quatrième"*

Il ciclo centrale formato dalle classi 5e e 4e rappresenta il nucleo fondamentale del *collège*, nella cui organizzazione si possono rilevare alcune caratteristiche finalizzate a raggiungere alcuni obiettivi ritenuti principali in questo tipo di scuola. Fra questi citiamo:

1. la coerenza d'insegnamento nei due anni del ciclo. In 5e e in 4e vengono proposti gli stessi insegnamenti. (l'insegnamento della Fisica- Chimica è reintrodotta nella classe 5e. La seconda lingua straniera è un'opzione obbligatoria per tutti);
2. l'arricchimento progressivo di percorsi dell'allievo con opzioni facoltative (il latino inizia in 5e, un'opzione di tecnologia di tre ore è introdotta in 4e. L'alunno può ugualmente scegliere un'opzione facoltativa in 4e, come la lingua regionale);
3. i margini di manovra lasciati agli istituti che possono organizzare, grazie alle forchette orarie, percorsi pedagogici differenziati o modulare le condizioni di inquadramento dell'alunno;
4. l'attenzione rivolta alle difficoltà scolastiche (studi *dirigées*);
5. l'educazione all'orientamento. In vista di un orientamento "positivo", favorevole al ragazzo³³, sono organizzate sequenze di riflessione sulle materie e educazione alle "scelte" per favorire l'informazione.

Le coordinano figure professionali quali il consigliere pedagogico, lo psicologo, il coordinatore di classe.

Per questo ciclo sono previsti degli insegnamenti comuni obbligatori e opzionali facoltativi (5e e 4e). Mentre l'insegnamento opzionale obbligatorio è introdotto soltanto nella 4e (lingua straniera). Per l'organizzazione degli insegnamenti comuni ogni *collège* dispone di una dotazione oraria di almeno 25h,30 settimanali di insegnamento, al di fuori degli insegnamenti opzionali. Nel quadro della propria autonomia pedagogica ogni istituto assicura gli insegnamenti definiti dai programmi e cerca di dare risposte adeguate alle differenze degli allievi. Nel quadro orario previsto la flessibilità oraria favorisce l'organizzazione di insegnamenti "più leggeri" e la realizzazione di percorsi individualizzati, fondati su centri di interesse e sui bisogni degli allievi.

Dotazione oraria

Classe 5e 25h,30/ 26h,30 (settembre 2002)

Classe 4e 25h,30/ 29h (settembre 2003)

Insegnamenti comuni obbligatori

Francese	da 4h a 5h, 5
Matematica	da 3h, 5 a 4h, 5
Prima lingua straniera	da 3h a 4h
Storia- Geografia, educazione civica	da 3h a 4h
Scienze della vita e della terra	da 1h, 5 a 2h
Fisica- Chimica	da 1h, 5 a 2h
Tecnologia	da 1h, 5 a 2h
Insegnamenti artistici (arti figurative, educazione musicale)	da 2h a 3h
Educazione fisica e sportiva	3h

Sono previste ore di aiuto individualizzato e di sostegno. La quota oraria disciplinare non è inferiore alle 23h. Per la 5e si può raggiungere un totale di ore 25h,30 fino a 30h, con aggiunta di 2h se viene scelto un insegnamento opzionale facoltativo. Mentre la 4e può raggiungere un totale di ore 28h30 (25h,30 con aggiunta di 3h di insegnamento opzionale obbligatorio). Invece se viene scelto un insegnamento facoltativo (3h) l'orario settimanale può arrivare a 31h, 30.

Insegnamenti opzionali facoltativi

Accanto agli insegnamenti comuni gli alunni conservano la possibilità di scegliere fra gli insegnamenti opzionali facoltativi: latino (5e e 4e) tecnologia e lingua regionale (4e). Mentre l'insegnamento opzionale obbligatorio è previsto per la 4e (seconda lingua straniera).

Latino	2h in 5e. 3h in 4e, se scelta in 5e
Tecnologia	3h in 4e
Lingua regionale	3h in 4e

³³ Su questa tematica si veda A. Prost, *Education, société et politiques, XXe siècle. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, op. cit.

Seconda lingua straniera 3h

Una dotazione complementare può essere accordata dalle *Académies* per gli alunni in difficoltà. Inoltre un'ora è messa a disposizione degli istituti per rispondere alla diversità dei bisogni degli allievi. Esistono, come già accennato, delle forchette orario per l'insegnamento di ogni disciplina, che danno ad ogni *collège* un margine di manovra per organizzare:

- percorsi diversificati attraverso apprendimenti di una o più discipline;
- insegnamenti circoscritti, in vista di una pedagogia di sostegno o di miglioramento delle condizioni di insegnamento di una disciplina.

Accanto a questi insegnamenti sono previste 10h annuali relativi alla *Vita della classe* e 2h settimanali obbligatorie dedicate agli *itinerari scoperta*, che costituiscono il cuore della riforma del 2002. La circolare del 23 giugno 2000³⁴ indica, per il rinnovamento del *collège*, come una delle priorità la sperimentazione di questi *itinerari*, destinati a svolgere lavori interdisciplinari. Si tratta di forme di approfondimento relative ad una rosa di tematiche, scelte dagli alunni e affrontate in modo diverso e più motivante, le quali tengono conto della pluralità delle intelligenze e dei bisogni di coloro che le hanno scelte.

Degli *itinerari scoperta* gli alunni devono realizzarne quattro, individuati in almeno due ambiti tematici, a seconda delle loro preferenze e attitudini. Gli ambiti riguardano: *Nature et corps humains*, *Arts et humanités*, *Langues et civilisations*, *Sciences et techniques*.

E' opportuno precisare che gli *itinerari scoperta* non sono né un'opzione, né una nuova disciplina; dovrebbero facilitare l'acquisizione di conoscenze e la costruzione di competenze. Associano almeno due discipline, articolate tra loro attorno ad una problematica comune o ad un tema aggregatore, appartenente a uno dei quattro ambiti indicati. Essi rispondono all'esigenza di individuare legami stretti tra le discipline e di orientare nella scelta degli insegnamenti richiesti nella classe 3e (sei ambiti, quattro ore), che affiancano il "tronco comune" di insegnamento. Il lavoro si svolge con piccoli gruppi o con alunni singoli e darà luogo a dei prodotti realizzati collettivamente e individualmente (un CD, un giornale, un film, la presentazione di uno spettacolo, l'elaborazione di un testo). Inoltre grazie a queste piste di lavoro è possibile approfondire la ricerca documentaria e accrescere il monte ore delle discipline: per esempio per *Arts et Humanités* l'orario di francese passa da quattro a cinque ore settimanali. Tutti gli *itinerari* sono oggetto di valutazione e saranno fra quegli elementi da valutare nel futuro BEF (diploma finale del *collège*). E' già predisposta una prova anticipata alla fine della 4e a riguardo di questi percorsi. Per seguire gli *itinerari scoperta* gli insegnanti disporranno di 30h circa l'anno.

□ *L'anno delle scelte. " Le cycle d' orientation: la troisième"*

Il ciclo di orientamento è costituito da una sola classe, la *troisième*, che rappresenta un momento importante nella scolarità dell'allievo, poiché è in questo ciclo che si definiscono, con maggiore chiarezza, gli indirizzi futuri. Accanto ad un troncone comune sono proposti insegnamenti opzionali obbligatori e facoltativi. Le

³⁴ BOEN, 29 juin 2000 n. 25.

modalità di offerta delle opzioni sono definite dagli istituti scolastici di concerto con le autorità educative delle *Académies*.

Dotazione oraria

25h,30/ 26h

Insegnamenti

	seconda lingua straniera	tecnologia
Francese	4h, 30	4h,30
Matematica	4h	4h
Prima lingua straniera	3h	3h
Storia - Geografia, educazione civica	3h,30	3h
Scienze della vita e della terra	1h,30	1h,30
Fisica -Chimica	2h	1h30
Tecnologia	2h	
Educazione artistica e musicale	2h	2h
Educazione fisica e sportiva	3h	3h

Insegnamenti opzionali obbligatori

Seconda lingua straniera	3h	
Tecnologia		5h

Insegnamenti facoltativi

(uno o due a scelta)

Latino	3h	
Greco	3h	
Lingua regionale	3h	

Seconda lingua straniera		3h
--------------------------	--	----

Secondo il progetto di riforma in atto, che per la 3e sarà a regime nel 2004, è prevista la scelta da parte degli allievi (quattro ore settimanali) di insegnamenti legati a sei ambiti che completano il "troncone comune" e favoriscono un orientamento ragionato. Anche se una sorta di diversificazione di esperienze la troviamo già nel ciclo centrale con gli *itinerari scoperta* (due ore settimanali), in questa classe essa diventa più ambiziosa, essendovi dedicato quattro ore ad insegnamenti, scelti dagli alunni tra gli ambiti riportati:

Langues et cultures de l'antiquité

Les langues et cultures du monde (lingue straniere e lingue regionali)

Les arts

Les sciences expérimentales

Les technologies

Découverte professionnelle

Al termine del ciclo centrale (4e) e al seguito di un dialogo con il professore coordinatore, l'alunno è guidato nelle scelte (due opzioni di due ore ciascuna, a meno che non preferisca dedicare quattro ore alla sezione della *Découverte professionnelle* o anche "che gli venga imposta"³⁵). Questi insegnamenti, che costituiscono un buon coefficiente per il Brevetto finale, dovrebbero permettere all'allievo di valorizzare i propri punti forti e giocare un ruolo nell'orientamento. La loro esistenza permetterà di sopprimere la distinzione tra serie generale, professionale e tecnologica, che distingue l'attuale Brevetto (*Brevet de collègue*, diploma nazionale). Il quadro delineato dagli insegnamenti, che si possono scegliere e soprattutto quello della *Découverte professionnelle*, permette di instaurare collaborazioni tra il *collège* e il liceo professionale (LP). Due possibilità sono offerte:

- collaborazioni tra *collège* e liceo professionale limitate alla *Découverte professionnelle*;
- collaborazioni estese a tutte le discipline, che implicano una scolarizzazione presa completamente a carico dal liceo professionale.

Questa seconda possibilità è sperimentata in molte *Académies*, poiché essa permette di riconciliare gli alunni con il lavoro scolastico, aprendo loro un orizzonte professionale. Gli alunni che effettuano la loro scolarità nel liceo professionale restano comunque dei *collégiens* e si presenteranno al *Brevet de collègue*. Tuttavia sono previste diverse forme di organizzazione specifiche, destinate a dare agli studenti possibilità reali di apprendistato. A partire dai 14 anni è assicurato un insegnamento in alternanza, *classi di iniziazione preprofessionale*, CLIPA, in stabilimenti di formazione (*collège*, liceo professionale, centro di formazione di apprendistato).

Il diploma del *collège* (*Brevet de collègue*), diploma unico e nazionale, racchiude un forte valore simbolico. Nel giugno del 1997 590.000 alunni hanno ottenuto il diploma del *collège* con un tasso di riuscita del 74,6%.

I risultati più alti si sono registrati nelle *Académies* di Rennes, Nantes e Grenoble; tassi inferiori si sono ottenuti a Starsburgo, Bordeaux e in Corsica³⁶. Esso rappresenta la prima tappa di controllo delle acquisizioni degli alunni a conclusione di quest'ordine di scuola. A partire dalla sessione di giugno 2005 dovrebbe essere sostituito dal nuovo *Brevet d' études fondamentales* (BEF), che si svolgerà in due tempi. Assumerà la forma di una prova anticipata alla fine della 4e, che potrebbe permettere di valutare gli *itinerari di scoperta* seguiti dall'alunno in questo anno. La valutazione delle altre discipline avverrà alla fine della 3e, ma in tempi anticipati rispetto a quelli abituali. Questa modifica dovrebbe meglio orientare gli allievi negli studi successivi (classe seconde, *generale, tecnologica o professionale*), mentre l'attuale Brevetto (*Brevet de collègue*) non ha alcuna conseguenza sul passaggio in seconda, poiché le decisioni sono prese prima che l'esame abbia luogo³⁷.

II.2.3 Il liceo

La modifica degli indirizzi del liceo, apportata nel settembre del 1992, si è essenzialmente tradotta con la messa a punto di moduli, destinati a migliorare i metodi di lavoro e lo sviluppo dell'aiuto personalizzato agli alunni nelle classi (*première* e classe *terminale*, ultimo anno del liceo). Queste misure di cambiamento, avvenute a partire dal 1992, sono soggette ancor oggi a ulteriori trasformazioni al seguito della riforma dei licei (1999-2003).

³⁵ M. Baumard, *Au collège fait ce qu'il te plaît*, "Le Monde de l'éducation", op. cit.

³⁶ J.L. Auduc, J. Bayard- Pierlot, *Le système éducatif français*, CRDP de l'Académie de Créteil, Champigny- sur- Marne, 2001, p. 52.

□ *La classe di "détermination". La "seconde"*

Nell'articolazione del liceo (classi *seconde, première, terminale*) suddiviso in tre tipi di liceo (generale, tecnologico e professionale) e della durata di tre anni³⁸, la classe *seconde* (2de) gioca un ruolo fondamentale, di *détermination* così come è chiamata, in quanto ha lo scopo di mettere gli allievi nella condizione di costruirsi progressivamente i loro percorsi di studi. Per il liceo generale e tecnologico, ciò avviene attraverso l'individuazione di opzioni (2/3) tra quelle proposte nel proprio indirizzo; mentre per il liceo professionale è possibile scegliere settori di attività professionale. Sempre in questa classe vengono sperimentati insegnamenti modulari che si svolgono in gruppi ridotti e non danno luogo ad una valutazione distinta dalle altre materie. Nella *seconde* (2de) del liceo generale e tecnologico questi insegnamenti sono distribuiti su tre ore, tra il francese, la lingua straniera, storia- geografia e matematica.

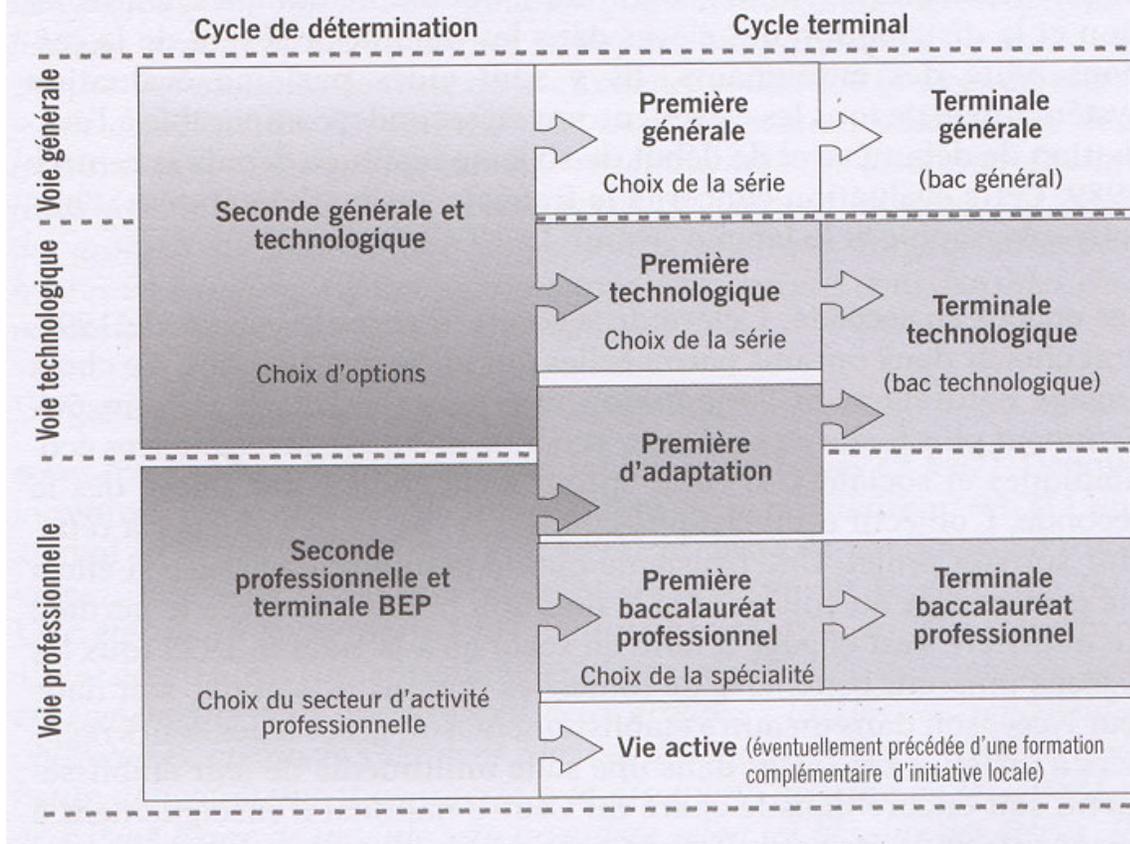
L'obiettivo degli insegnamenti opzionali è quello di responsabilizzare l'alunno e di condurlo a riflettere sul proprio progetto di vita. Si può prendere in considerazione, anche una terza opzione se la richiesta è stata comunicata al collegio e se la dotazione oraria del liceo lo consente. Il Ministero dell'Educazione Nazionale si è impegnato, a partire dal 1995, a fare in modo che tutti i licei possano beneficiare di tutte le opzioni esistenti: nel loro liceo, in altri istituti, in corsi regolari a distanza, organizzati in sala multimediale, nel quadro del centro nazionale d'insegnamento a distanza (CNED). Il significato pedagogico degli insegnamenti opzionali nella classe 2de e il ruolo che questi dovrebbero svolgere nell'orientamento lo troviamo sovente riaffermato in documenti ufficiali. "I responsabili dell'orientamento dovrebbero essere coscienti che le opzioni di *seconde* sono un aiuto alle scelte da operare e non devono in alcun modo un ostacolo al passaggio in prima (...). La classe *seconde* può essere realmente determinante soltanto se certe accoppiate di opzioni, legate alle strutture delle *séries* del passato, non vengano imposte"³⁹.

³⁷ M. Baumard, *Le bac avant le bac. Au collège fait ce qu'il te plait*, " Le Monde de l'éducation", op. cit.

³⁸ Vedi schema riprodotto in questo contributo.

³⁹ BOEN, 4 mai 1995, n. 18. Circolare ministeriale n. 95-099, 27 avril 1995.

La scolarité dans le second cycle.



Les niveaux de qualification.

Niveau VI	Abandon sans diplôme à la fin de la scolarité obligatoire
Niveau V bis	Poursuite d'études pendant au moins un an vers un diplôme de niveau V
Niveau V	CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou BEP (brevet d'études professionnelles)
Niveau IV	Baccalauréat général, technologique ou professionnel
Niveau III	BTS (brevet de technicien supérieur), DUT (diplôme universitaire de technologie), DEUG (diplôme d'études universitaires générales)
Niveau II Niveau I	Niveau égal ou supérieur à la licence

Come precedentemente si è sottolineato l'insegnamento in questa classe mira essenzialmente alla definizione delle opzioni future, preparando gli alunni alla scelta degli indirizzi (*séries*) nelle ultime classi (*première e terminale*) del liceo. Per questo motivo i programmi prevedono:

- insegnamenti comuni;
- insegnamenti cosiddetti di *determinazione*;
- opzioni facoltative.

Per insegnamenti di *determinazione* si intendono quelle discipline, nel numero di due a scelta, che offrono agli alunni la possibilità di avere un primo approccio più approfondito per certi ambiti disciplinari da proseguire nelle classi successive al liceo, senza rappresentare, tuttavia, una scelta irreversibile.

Discipline di insegnamento e orari della classe "seconde"

Insegnamenti comuni

Francese	3h, 30 + 30 modulo
Storia - Geografia	3h + 30 modulo
Prima lingua straniera	2h + 1h modulo
Matematica	2h + 1h,30 modulo
Fisica - Chimica	2h+ 1h,30 modulo
Scienze della vita e della terra	30'+ 1h,30 modulo
Educazione fisica e sportiva	2h

Per consentire ai professori di sviluppare un insegnamento più elastico e più coerente con i bisogni degli alunni è prevista un'organizzazione modulare degli orari delle discipline fondamentali, oltre ad ore di aiuto individualizzato. Le classi, in cui si offre l'aiuto individualizzato rivolto ad alunni con gravi lacune di apprendimento, sono formate da gruppi di non più di otto alunni. La realizzazione di queste ore è fatta sotto la responsabilità del capo di istituto con il concorso delle *équipes* pedagogiche, mentre l'assegnazione e la distribuzione degli alunni nei gruppi differenziati sono di responsabilità delle *équipes* pedagogiche. All'insegnamento modulare viene assegnato un totale di tre ore e mezzo alla settimana, corrispondente a una dotazione oraria per professore di sette ore, tale da permettere la ripartizione degli alunni in gruppi, il cui contingente è inferiore a quello dell'intera classe. La dimensione dei gruppi varia nel corso dell'anno in base ai progressi fatti dagli alunni.

Insegnamenti di determinazione

Due discipline a scelta tra le discipline di determinazione: 2/4 h a seconda della disciplina

Seconda lingua straniera

Terza lingua straniera o lingua regionale

Latino, greco, arti (figurative, cinema, storia dell'arte, musica, teatro, danza), scienze economiche e sociali.

Informatica di gestione e di comunicazione, informatica e elettronica in scienze fisiche.

Sistemi automatizzati. Informatica applicata alla produzione.

Fisica e chimica di laboratorio. Biologia di laboratorio e paramedica. Scienze medico- sociali.

Educazione fisica e sportiva.

Ecologia- agronomia- territorio- cittadinanza. Creazione- design. Cultura- design.

Opzioni facoltative

Una disciplina scelta tra le discipline facoltative (2/3 h a seconda delle discipline)

Seconda e terza lingua straniera.

Latino, greco, educazione fisica e sportiva.

Arti, equitazione e pratiche professionali.

Inoltre vengono riservate alcune ore alle seguenti attività:

- aiuto individualizzato (2h settimanali, un'ora in francese, un'ora in matematica);
- aggiornamento informatica (18 h annuali);
- vita di classe (10 h annuali, un'ora circa al mese);
- *atelier* di espressione artistica (72h annuali, due ore circa);
- pratiche sociali e culturali (72h annuali).

□ *La valutazione*

La valutazione viene effettuata:

- all'ingresso del CE2 (corso elementare 2, all' inizio del ciclo degli approfondimenti, metà istruzione elementare, 8 anni)
- all'ingresso della classe di 6e (*collège*, 11 anni)
- all'ingresso della *seconde* (inizio del liceo, 15 anni).

A queste valutazioni nazionali si aggiungerà una nuova valutazione da introdurre all'inizio della 5e, per stabilire riferimenti di progressione e trarne anche delle indicazioni per meglio guidare gli alunni nelle scelte degli indirizzi: "de l'orientation choisie à l'orientation imposée il n'y a parfois qu'un petit pas"⁴⁰

La *seconde* professionale e la *terminale* BEP (*Brevet d'études professionnelles*)⁴¹ tendono a costituire un ciclo di determinazione al termine del quale una parte significativa degli alunni (50% nel 1993) si indirizzano verso un BAC (professionale o tecnologico). Si tratta di porre l'alunno in una logica di un percorso coerente di formazione professionale che va dal CAP (*Certificat d'aptitude professionnelle*)⁴² al diploma dell'insegnamento superiore. A questo fine le passerelle vengono moltiplicate tra formazioni professionali e tecnologiche.

□ *L'organizzazione delle classi nella "première" e in "terminale"*

Le tre "voies" generali

Dal settembre del 1993, la classe *première* del liceo generale comprende tre indirizzi:

- letterario (L);
- economico e sociale (ES);
- scientifico (S).

In queste classi gli insegnamenti sono strutturati su due gruppi:

- a) insegnamenti obbligatori ai quali si aggiungono due ore di moduli. Un'ora obbligatoriamente dedicata alla disciplina dominante, un'altra organizzata secondo i bisogni degli alunni. Nella classe terminale non vi sono moduli.

⁴⁰ M. Baumard, *Au collège fait ce qu'il te plait*, "Le Monde de l'éducation", op. cit.

⁴¹ Si tratta di una qualifica di livello che dispensa una formazione professionale.

⁴² Qualifica di livello che dispensa una formazione professionale.

- b) insegnamenti opzionali. Gli alunni devono scegliere almeno un'opzione; se ne possono scegliere altre nel limite delle risorse dell'istituto. Si riporta un esempio dell'indirizzo scientifico (S).

*Série scientifique (s)
horaires des enseignements du cycle terminal*

	Rentrée 2000 Classe de 1 ^{re}	Rentrée 2001 Classe de terminale
Enseignements obligatoires		
Mathématiques	4 + (1)	4,5 + (1)
Physique-chimie	2,5 + (2)	3 + (2)
Sciences de la vie et de la Terre ou Sciences de l'ingénieur ou Biologie-écologie (a)	2 + (2) 2 + (6) 2 + (3)	2 + (1,5) 2 + (6) 2 + (3)
Français	4	-
Histoire-géographie	2,5	2 + (0,5)
Langue vivante 1 (b)	1 + (1)	1 + (1)
Langue vivante 2 (b) (c)	1 + (1)	1 + (1)
Agronomie-territoire-citoyenneté (a)	1 + (2,5)	-
Éducation physique et sportive	2	2
Éducation civique, juridique et sociale (d)	(0,5)	(0,5)
Un enseignement de spécialité au choix (j)		
Mathématiques	-	2
Physique-chimie	-	(2)
Science de la vie et de la Terre	-	(2)
Agronomie-territoire-citoyenneté (a)	-	1 + (2,5)
Travaux personnels encadrés (e)	(e)	(e)
Heures de vie de classe	10 h annuelles	10 h annuelles
Atelier d'expression artistique (f)	72 h annuelles	72 h annuelles
Pratiques sociales et culturelles (g)	72 h annuelles	72 h annuelles
Options facultatives : deux au plus		
Latin	3	3
Grec	3	3
Langue vivante 3 (b) (c)	3	3
Éducation physique et sportive (h)	3	3
Arts (i)	3	3
Hippologie et équitation (a)	3	3

Série scientifique (s)
horaires des enseignements du cycle terminal

	Rentrée 2000 Classe de 1 ^{re}	Rentrée 2001 Classe de terminale
Enseignements obligatoires		
Mathématiques	4 + (1)	4,5 + (1)
Physique-chimie	2,5 + (2)	3 + (2)
Sciences de la vie et de la Terre ou	2 + (2)	2 + (1,5)
Sciences de l'ingénieur ou	2 + (6)	2 + (6)
Biologie-écologie (a)	2 + (3)	2 + (3)
Français	4	-
Histoire-géographie	2,5	2 + (0,5)
Langue vivante 1 (b)	1 + (1)	1 + (1)
Langue vivante 2 (b) (c)	1 + (1)	1 + (1)
Agronomie-territoire-citoyenneté (a)	1 + (2,5)	-
Éducation physique et sportive	2	2
Éducation civique, juridique et sociale (d)	(0,5)	(0,5)
Un enseignement de spécialité au choix (j)		
Mathématiques	-	2
Physique-chimie	-	(2)
Science de la vie et de la Terre	-	(2)
Agronomie-territoire-citoyenneté (a)	-	1 + (2,5)
Travaux personnels encadrés (e)	(e)	(e)
Heures de vie de classe	10 h annuelles	10 h annuelles
Atelier d'expression artistique (f)	72 h annuelles	72 h annuelles
Pratiques sociales et culturelles (g)	72 h annuelles	72 h annuelles
Options facultatives : deux au plus		
Latin	3	3
Grec	3	3
Langue vivante 3 (b) (c)	3	3
Éducation physique et sportive (h)	3	3
Arts (i)	3	3
Hippologie et équitation (a)	3	3

La "voie" tecnologica

Per il ciclo terminale tecnologico sono previste quattro *séries* tecnologiche: "*sciences et technologies industrielles*" (STI), "*sciences et technologies de laboratoire*" (STL), "*sciences médico-sociales*" (SMS), "*sciences et technologies tertiaires*" (STT). Queste quattro *séries* hanno lo stesso volume orario in matematica, francese, storia-geografia, prima lingua straniera, educazione fisica e sportiva, filosofia (nella classe terminale), a cui si aggiunge l'orario di insegnamento delle materie specialistiche (informatica, gestione, meccanica etc). Come nelle *filières* generali gli alunni possono scegliere delle opzioni. Inoltre sono previste due ore per i moduli soltanto in *première*. Queste differenti *séries* si dividono in *filières* che conducono al baccalauréat, così come si può vedere dallo schema:

- série « *sciences et technologies industrielles* » (STI)
 - option « génie mécanique »
 - option « génie électronique »
 - option « génie électrotechnique »
 - option « génie civil »
 - option « génie énergétique »

- série « *sciences et technologies de laboratoire* » (STL)
 - option « physique de laboratoire et de procédés industriels »
 - option « chimie de laboratoire et de procédés industriels »
 - option « biochimie et génie biologique »

- série « *sciences et technologies tertiaires* » (STT)
 - option « comptabilité et gestion »
 - option « informatique et gestion »
 - option « action et communication administrative »
 - option « action et communication commerciale »

- série « *sciences et techniques médico-sociales* » (STMS)⁽¹⁶⁾.

Le baccalauréat : les séries.

3 voies générales		4 voies technologiques	
Littéraire	L	Sciences et technologies industrielles	STI
Économique et sociale	ES	Sciences et technologies de laboratoire	STL
Scientifique	S	Sciences médico-sociales	SMS
		Sciences et technologies tertiaires	STT

La "voie" professionnelle

La *voie* professionnelle accoglie gli alunni che escono dalla *troisième*, permettendo loro di accedere a una qualifica di livello, ottenendo un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) o un BEP (*Brevet d'études professionnelles*) con periodi di formazione in alternanza nelle imprese. Il liceo professionale raggruppa ugualmente alunni usciti da una 5e o da una 4e, avendo optato per una 4e e 3e tecnologica. Condurre al livello di brevetto questi alunni, che non vi sono arrivati attraverso la *filière* generale e permettere loro d'integrare una *seconde* professionale o tecnologica, è l'obiettivo di queste *voies* professionali.

Sia il BEP che il CAP garantiscono uno stesso livello di formazione relativamente al mestiere di operaio o di impiegato qualificato, tuttavia presentano delle differenze. Per il BEP esistono quasi una cinquantina di corsi preparatori che dispensano una formazione più generale, mentre la preparazione al CAP, (duecento all'incirca) forma soprattutto ad un mestiere preciso. Così si può scegliere un BEP *alimentation* o un CAP *boulangier, charcutier, poissonnier, patissier* etc. Il titolare di un CAP si impegna più spesso nella vita professionale non appena ha ottenuto il diploma, mentre colui che ha conseguito un BEP prosegue generalmente verso un *baccalauréat* professionale o tecnologico. Il CAP si prepara essenzialmente attraverso l'apprendistato, ma può essere ugualmente preparato, a tempo pieno, anche in un liceo professionale. Gli studenti seguono tra 12/17h di insegnamenti tecnici e professionali, materie generali e un periodo di formazione in impresa (almeno 12 settimane). Molti CAP possono essere associati a un BEP dello stesso ambito. I CAP sono molto apprezzati nel settore alberghiero, dell'alimentazione, dei servizi e della sicurezza. I BEP comprendono insegnamenti tecnici e professionali, che alternano teoria e pratica in *ateliers* e insegnamenti generali. Dopo aver ottenuto un BEP o un CAP in due anni gli alunni hanno la possibilità di scegliere tra due corsi:

- in un liceo professionale (due anni) preparare un BAC professionale, che conta 29 specializzazioni;

	Seconde professionnelle	Terminale BEP
BEP industriels		
Français-Histoire-géographie	4 h	3 h
Langue vivante étrangère	2 h	2 h
Mathématiques-Sciences physiques	4 h	4 h
Vie sociale et professionnelle	1 h	1 h
Éducation esthétique	1 h	1 h
EPS*	2 h	2 h
Enseignement technologique et professionnel	17 h	19 h
Modules***	3 h	3 h
Total	34 h	35 h
BEP tertiaires		
Français-Histoire-géographie**	4 h	4 h
Langue vivante étrangère	2 h	2 h
Mathématiques appliquées	3 h	2 h
Vie sociale et professionnelle	1 h	1 h
Éducation esthétique	1 h	1 h
EPS*	2 h	2 h
Enseignement technologique et professionnel	15 h	15 h
Modules***	3 h	3 h
Total	34 h	35 h

* + 2 h de plein air.
** Pour le BEP métiers du secrétariat, 5 h de Français-Histoire-géographie et 2 h de mathématiques appliquées.
*** Des cours en petits groupes pour approfondir les connaissances.

- in un liceo tecnologico (due anni) preparare un BAC tecnologico passando da una prima di *adaptation* ad una classe terminale tecnologica (sezione STI o STT).

III. Le riforme in corso

III.1 La posta in gioco

Dal breve excursus presentato emerge un quadro variegato del sistema scolastico francese, tutt'oggi sottoposto a frequenti cambiamenti, dettati dall'esigenza di mantenere alti gli obiettivi di formazione (istruzione/ educazione) legati alla tradizione francese, senza tuttavia interrompere il processo di democratizzazione dell'istruzione avviato negli ultimi cinquant'anni. Notevoli sono le difficoltà incontrate nel conciliare obiettivi così diversi, che diventano di più difficile gestione quando ci si trova di fronte ad un'eterogeneità "massiccia" dei *publics scolaires*, come sempre più si verifica in Francia. Un'eterogeneità che diventa sempre più diffusa e dirompente e che rivendica con maggiore coscienza un diritto "equo" all'istruzione, attento allo svantaggio e insieme all'eccellenza, la cui applicazione rende necessario non soltanto il ricorso a interventi e riforme strutturali, ma piuttosto l'elaborazione di progetti culturali forti e la messa a punto di politiche educative coraggiose e "generose", capaci di guidare la rivisitazione dei programmi, alla luce dei nuovi orizzonti. Di conseguenza ciò comporta di rivedere la formazione (iniziale e continua) degli insegnanti e di prendere in esame tutte quelle variabili (organizzazione e risorse umane, economiche) disponibili, le quali entrano in gioco quando si attivano innovazioni sul piano pedagogico. Una battaglia questa di lunga data, quasi storica che ha visto nel passato schierarsi visioni di scuola e di società, interessi e posizioni culturali opposte, indipendentemente dall'appartenenza politica⁴³. Comunque, al centro di questa battaglia e delle ricorrenti *querelles* ideologiche, ci sono state questioni complesse e delicate quali la lotta contro l'insuccesso scolastico e l'ideazione di modelli culturali di formazione del cittadino, che hanno dovuto misurarsi con la robusta tradizione enciclopedica francese e i radicati valori di appartenenza nazionale. Una formazione del cittadino evocata in più luoghi nei programmi francesi, ma soprattutto insistentemente ribadita in apertura ai nuovi programmi di lingua francese del 1995 e posta a fondamento della scolarità, quale sfida nuova e cruciale per la buona riuscita dei programmi. " Tous les adolescents poursuivant aujourd'hui leur scolarité jusqu'à la fin du collège, la formation du citoyen s'impose comme une finalité majeure. Pour l'enseignement du français cette finalité se traduit par un objectif central: la maîtrise du discours. C'est l'enjeu, neuf et crucial, des nouveaux programmes"⁴⁴.

Bisogna tuttavia ammettere che i temi citati, la formazione del cittadino e l'insuccesso scolastico, non impegnano soltanto la Francia, ma le politiche scolastiche della maggior parte dei paesi sviluppati, i quali, a seconda della loro storia, cultura e bisogni, hanno indicato prospettive diverse di intervento. E' un fatto però che entrambi i temi (formazione del cittadino e insuccesso scolastico) investono aspetti strutturali del sistema scolastico⁴⁵ e sollevano riflessioni di tipo psico-pedagogico e didattico; fra questi l'elaborazione dei programmi figura come una questione non secondaria. Questione non secondaria che, non di rado, diventa

⁴³ Sono ancora impresse nella memoria dei francesi gli insuccessi di alcune leggi che hanno scatenato imponenti manifestazioni, indipendentemente dall'appartenenza politica (la legge Savary sulla scuola privata, 25 maggio 1984 e la riforma dell'Università di Devaquet, dicembre 1986).

⁴⁴ Ministère de l'éducation nationale. *Accompagnement aux programmes de Langue française, Classe sixième*, 1995. p. 11.

incandescente, poiché investe una dimensione politico- culturale e, in non pochi casi, "corporativa". Sono sotto gli occhi di tutti le reazioni suscitate da proposte che rivedono i fondamenti dell'educazione e dell'istruzione (famiglie e addetti ai lavori), come sono familiari le critiche avanzate da più settori, quando si ragiona sul ruolo delle discipline e sulla individuazione dei contenuti *fondamentali* e si tenta di indicare approcci differenziati e modalità di appropriazione dei saperi non canoniche (le lobbies disciplinari). Per farsene un'idea è sufficiente ripercorrere alcune tappe della politica scolastica francese⁴⁶ o effettuare una ricognizione in riviste specializzate (didattiche, disciplinari, sindacali), seguire dibattiti / forum di discussione via Internet o riprendere documenti e/ o petizioni⁴⁷ che si sono moltiplicati, oppure può bastare soltanto osservare le profonde resistenze che si levano contro proposte di modifica dei programmi, presentate dalle commissioni preposte; il cambiamento scatena frequentemente tensioni e genera conflittualità di vario tipo. In Francia la riforma dei nuovi programmi del 1995 e quella in corso hanno suscitato polemiche e preoccupazioni per le sorti della scuola "repubblicana"⁴⁸. In particolare, di fronte al progetto attuale di riforma dei programmi dei licei, gli insegnanti e le potenti lobbies disciplinari⁴⁹ hanno gridato allo scandalo, opponendosi "à la mort assurée et préméditée de la littérature dans le secondaire", alla "littérature assassinée" e contrastando i tentativi di rendere "les mathématiques diluées, l'histoire /géographie simplifiée e la philosophie banalisée"⁵⁰. Il dibattito sui saperi *fondamentali* e sulle priorità da insegnare, che ha condotto alla critica dell'enciclopedismo e all'accumulo acritico dei saperi, è stato interpretato come un pericolo, come la volontà di creare un liceo *light*⁵¹, un liceo cioè che si può tradurre in un abbandono di *certaines obligations de contenu*⁵². Al di là degli anatemi sollevati, derivanti da motivazioni ideologiche e culture conservatrici, se non in taluni casi da veri e propri interessi di corporazione (le *lobbies* disciplinari sono molto potenti in Francia), occorre riconoscere che riformare i programmi è per ogni paese una missione ardua e non indolore. Essa provoca "rumeurs, fantasmes et critique"⁵³, soprattutto se l'obiettivo centrale è quello di alleggerirli⁵⁴ e di individuare quei saperi *fondamentali* (conoscenze e abilità) che la società giudica indispensabili da acquisire, in ogni tappa del percorso scolastico, per formare il cittadino. Può accadere che i sostenitori della riforma corrano il rischio di essere accusati di "svendere" la loro disciplina e di dimenticare i concetti essenziali. Paradossalmente, come ha detto L. Ferry⁵⁵, ci vuole più coraggio a "oser hiérarchiser les savoirs et déterminer la culture commune" che a concepire programmi esaustivi, la cui qualità supposta, l'enciclopedismo, rappresenta "aussi un grave défaut, leur caractère infaisable". "Concevoir des

⁴⁵ Per la Francia vedi accenni precedenti relativi alla strutturazione del *collège*, prima della riforma (canalizzazione precoce) e alla formazione personale.

⁴⁶ Si rinvia alle politiche scolastiche, che si sono succedute sotto i diversi governi, in particolare a quelle degli anni '80 (ministero Savary , 1981-1984. ministero Chevènement, 1984-1986, ministero Monory, 1986-1988. ministero Jospin, 1988-1991).

⁴⁷ Si ricorda l'appello in difesa del greco e del latino lanciato da J. de Romily e J. P. Vernant, vicini all'Associazione per la salvaguardia degli insegnamenti letterari (SEL) pubblicato nella rivista " Le Monde de l'éducation", avril 2000, p. 24.

⁴⁸ Si teme che sia rimesso in discussione il progetto unificatore della scuola repubblicana, portatrice di valori universali della cultura illuminista, sui quali si realizza l'unità nazionale. I sostenitori della scuola repubblicana temono che la scuola di massa riporti al *l'ignorantisme*, si da distruggere l'opera di J. Ferry e della scuola repubblicana. Ma l'ideologia repubblicana, che decreta l'uguaglianza di accesso alla scuola, rischia di portare poi ad eliminare sistematicamente una grande parte della popolazione, poiché non crea condizioni di successo per tutti. " L'idéologie républicaine de l'égalité des chances naturalisait les handicaps socio-culturels et légitimait l'échec des plus démunis", P. Meirieu, M. Develay, *Emile revient vite... ils sont devenus fous*. Paris, ESF, 1992, p.25.

⁴⁹ M. Jarrety, professore di Letteratura francese alla Sorbonne e M. Zink, professore al Collège de France, insieme ad altre firme prestigiose, hanno alzato una levata di scudi contro alcune proposte che aleggiavano negli ambienti ministeriali relative sia alla soppressione di una prova secolare francese (la *dissertation* al liceo) e alla riduzione del ruolo delle Lingue antiche, sia all'indebolimento della formazione disciplinare nei futuri insegnanti al CAPES (concorso di reclutamento) in L. Bronner, *La réforme qui fait peur. Le poids des lobbies*, " Le Monde de l'éducation" avril, 2000. p. 24.

⁵⁰ L. Bronner, *La réforme qui fait peur. Le poids des lobbies*, op. cit.

⁵¹ L. Bronner, *La réforme qui fait peur. Le casse-tete*, op. cit. p.22.

⁵² L. Cédelle, *Des experts entre savoir et pouvoir*, in L. Bronner, *La réforme qui fait peur*, op. cit. p.35.

⁵³ L. Bronner, *La réforme qui fait peur. Le casse-tete*, op. cit. p.22.

⁵⁴ L'alleggerimento dei programmi ha sempre costituito uno degli aspetti della riforma dei Licei. Si ricorda il *Rapporto sui Licei* stilato da A. Prost (1983).

programmes, c'est choisir"⁵⁶ aggiunge L. Ferry." E le discussioni ricorrenti, relative alle riforme, hanno ruotato proprio intorno al bagaglio culturale o meglio sulla cultura "commune" da dispensare agli alunni, sulla legittimità di coloro che la determinano, come anche sulla missione della scuola. Si è parlato di "kit de survie", di "SMIC culturels" o di "savoirs primordiaux" da trasmettere agli studenti. Questi aspetti hanno posto interrogativi e dubbi, che nel passato, prima del *collège* unico, non venivano posti, poiché la scuola funzionava secondo una logica duale, una cultura per *l'élite*, e un'altra per il popolo. Fortunatamente oggi vengono posti al centro, con la determinazione di affrontarli e governarli, soprattutto al *collège*. Tutte le commissioni e i rapporti si sono mossi in questa direzione, facendo eco a questo imperativo. V. Giscard d'Estaing ne parlava già nel 1974, P. Bourdieu e F. Gros nel 1988, la commissione Faroux nel 1996 e la Consultazione Meirieu (sui saperi) nel 1998, dalla quale sono affiorate preoccupazioni per l'alleggerimento dei programmi, che doveva essere inteso non tanto come una riduzione dei contenuti, ma piuttosto un ritorno all'essenziale. Questo termine è venuto più volte alla ribalta nel dibattito sui programmi ed è stato ripreso da C. Allègre nel 1998, quando aveva affermato che, in certe discipline, i programmi sono effettivamente pesanti, *lourds*, tanto che è impossibile trattarli nei tempi previsti. Ciò ha scatenato polemiche che hanno reso il dibattito quasi caricaturale. Da un lato i difensori di contenuti ambiziosi sono stati tacciati di elitarismo, dall'altro i partigiani dei programmi *recentrés* vengono additati come i responsabili dell'abbassamento del livello di qualità della scuola, dato che rinunciano ad ogni esigenza di elevamento culturale. Rinuncia che, nella pratica, si tradurrebbe in un liceo *light*. Si è fatto notare inoltre che un programma può essere alleggerito nei testi, con la riduzione del numero dei capitoli e appesantito nei fatti da un lavoro più approfondito; *alleggerire o approfondire dipende da vari fattori*. Come si è anche sottolineato che il programma si può alleggerire o appesantire a seconda dei manuali, degli insegnanti e degli istituti⁵⁷. Rispetto al problema c'è forse da aggiungere che un approfondimento può aiutare l'apprendimento dello studente, dato che un approfondimento è circoscritto ad alcuni problemi o temi, esaminati e rivisitati da angolature diverse, ma se l'approfondimento avviene in chiave monografica e accademica, seppur semplificata o miniaturizzata, la situazione non cambia; anzi più che alleggerire appesantisce e spesso in maniera improduttiva ed inefficace. Entrambi i termini, alleggerimento e appesantimento, dipendono da molti fattori, come ha più volte osservato A. Prost⁵⁸, ma soprattutto sono strettamente connessi al problema dell'*essenzialità* dei saperi e della loro accessibilità. Un tema questo attuale e spinoso, che richiede una rigorosa ricerca scientifica, diretta a mediare i contenuti sul piano formativo (conoscenze adeguate sul piano epistemologico e psicopedagogico) e ad attivare contesti di apprendimento, che stimolino il soggetto alla costruzione della conoscenza. Ciò rimanda all'individuazione dei contenuti *essenziali* e delle competenze da sviluppare, fonte spesso di malessere *culturale*, avendo comunque chiaro che soltanto scelte adeguate e motivanti possono condurre, in maniera progressiva, alla costruzione di saperi sempre più complessi. Questo è in parte lo sfondo, in cui si sono mossi i fautori della riforma e gli estensori dei programmi. Uno sfondo intrigante e problematico che, insieme al quadro iniziale brevemente tracciato, vorremmo tenere presente per meglio capire le implicazioni in gioco, ma soprattutto per cogliere e far cogliere il grado di complessità e insieme di relatività che una lettura dei programmi sempre comporta.

⁵⁵ Presidente del consiglio nazionale dei programmi (governo Jospin).

⁵⁶ L. Bronner, *La réforme qui fait peur. Le casse-tête*, op. cit. p.23.

⁵⁷ L. Bronner, op. cit. p. 22.

⁵⁸ L. Bronner, op. cit. p. 22.

IV I nuovi programmi. L'ambito linguistico

IV.1 La scuola primaria

I nuovi programmi della scuola primaria (1995), recentemente rivisti e pubblicati (BOEN) nel febbraio del 2002 e la cui applicazione dovrebbe partire nel settembre del 2002 accompagnata da un vasto piano di formazione, hanno subito delle sostanziali modifiche, del resto già in parte avanzate nei documenti di accompagnamento ai programmi del 1995, pubblicati con quattro anni di ritardo (1999). Rispetto alle modifiche apportate, che vengono considerate una vera e propria rivoluzione della prassi didattica e nell'identità professionale, ne riportiamo alcune relativamente alla lingua francese: quelle che sono ritenute più significative e che hanno suscitato dibattiti e confronti culturali.

1. l'alleggerimento dei contenuti della lingua e un insegnamento linguistico che sia utile, non sia ripetitivo per non essere noioso.
 2. Il superamento degli steccati disciplinari. E. Morin, che più volte ha reclamato la necessità di formare una "testa ben fatta", ha sottolineato che il sistema educativo francese tende fin dalla scuola elementare a isolare gli oggetti dal loro ambiente, a separare le discipline più che a riconoscere "leurs solidarités, à disjoindre les problèmes plutôt qu'à relier et intégrer"⁵⁹. Di fronte a questa tendenza si è cercato di contrastarla, valorizzando, nei differenti ambiti, le potenzialità della lingua francese, la quale compare sotto la dizione "padronanza della lingua" in un'ottica trasversale e all'interno del "polo di educazione letteraria e umana" (ciclo 2 e ciclo 3). Difatti in questi ambiti la lingua francese dovrà essere insegnata in maniera trasversale e specifica, rappresentando un punto focale della formazione e quindi anche della nuova riforma. L'apprendimento del francese, secondo le disposizioni indicate, avverrà in tutti gli ambiti disciplinari (ed. scientifica, ed. civica, ed. artistica, matematica), nei quali si intensificheranno le attività di lettura e scrittura. " C'est dans les divers enseignements et en particulier lors des lectures, que les élèves augmentent leur vocabulaire, c'est en écrivant qu'ils fixent l'orthographe"(..). En clair place au français tout au long de la journée pour construire des lecteurs capables de faire face à la diversification croissante des types d'écrits"⁶⁰.
- La centralità del bambino e delle sue produzioni. Ciò comporta che l'insegnante si decentri dai contenuti che deve far passare per concentrarsi sulle produzioni dell'allievo e capire "les logiques qui les soutiennent"⁶¹. Il bambino viene considerato centrale, come centrale è far diventare il bambino attore della costruzione delle proprie conoscenze, ponendolo in situazione di ricerca e di sperimentazione, sia nei lavori collettivi che individuali.

IV.1.1. La padronanza del linguaggio e della lingua francese

La padronanza del linguaggio e della lingua francese negli usi scolastici, che rappresenta l'obiettivo essenziale della scuola primaria, è l'elemento unificatore degli apprendimenti e di tutte le attività: "l'axe fédérateur de l'ensemble des apprentissages"⁶². Negli obiettivi dei programmi viene definito un diritto per

⁵⁹ E. Morin, in M. Baumard, *Programme en primaire. Une réforme? Non, une révolution*. "Le Monde de l'éducation", Novembre 2001, p. 50.

⁶⁰ M Baumard, op. cit.

⁶¹ M Baumard, op. cit. p. 51.

⁶² BOEN, III- *Cycle des apprentissages fondamentaux- Cycle 2*, 14 février 2002, n.1. p.2

ciascun alunno e considerato un "souci permanent" per gli insegnanti, in quanto è la padronanza del linguaggio e della lingua francese che costituisce la base di tutte le conoscenze e che, conseguentemente, permette di aprire molteplici orizzonti al bambino, assicurandogli " toute sa place de futur citoyen"⁶³. Per padronanza del linguaggio e della lingua negli usi scolastici s'intende l'insieme delle capacità che consentono ad ogni alunno di beneficiare appieno degli scambi orali che si producono in classe a proposito di tutti gli aspetti del programma e al contempo lo mettano in condizione di leggere i testi, comprendendoli e di servirsi della scrittura sia per organizzare le conoscenze richieste a questo livello, sia per memorizzarle e per mostrare per scritto ciò che ne è stato compreso ed acquisito.

Queste capacità non si possono costruire "à vide", ma soprattutto mettendole in pratica, creando cioè occasioni di esperienze intellettuali e culturali specifiche, nella scuola e al di fuori d essa⁶⁴. La realizzazione di questo macro- obiettivo viene scansionato nei diversi cicli di scolarità.

Tuttavia l'accesso alla padronanza del linguaggio, così come è definita dai programmi, può incontrare degli ostacoli nel fatto che alcuni alunni arrivano all'inizio del ciclo, senza aver raggiunto le basi della lettura e scrittura o della matematica. In questi casi viene predisposta la messa a punto di insegnamenti differenziati e di programmi personalizzati de *aide* et de *progrès* (PPAP)⁶⁵ che accompagnano i bambini nella progressione degli apprendimenti, per raggiungere gli obiettivi previsti. Questa scelta comporta la pianificazione di attività, adatte alle difficoltà specifiche di ogni alunno, da realizzare nel quadro ordinario della classe (per esempio sotto forma di *atelier*, mentre gli altri alunni svolgono attività autonome o seguendo un criterio di turnazione).

□ *La scuola d'infanzia*

Nella scuola d'infanzia la pedagogia del linguaggio è inserita in una prospettiva di comunicazione non soltanto verbale (gesti, atteggiamenti, situazioni) che prevede "un rispetto scrupoloso dell'organizzazione degli spazi e del tempo, una realizzazione materiale rigorosa di ogni attività, un'attenzione permanente a ciò che avviene nella classe, una cura nell'esplicitare il vissuto quotidiano e una verbalizzazione semplice fortemente ancorata al contesto"⁶⁶. In questo quadro di comunicazione tra il bambino e gli adulti, tra il bambino e i compagni, l'insegnamento linguistico deve accompagnare il bambino nei suoi primi apprendimenti, aiutandolo a "varcare il complesso passaggio da un uso del linguaggio in situazione (legato all'esperienza immediata) a un linguaggio evocativo degli avvenimenti passati, futuri o immaginari, mirando al contempo a fargli acquisire gli strumenti necessari per un buon approccio allo scritto e ad una prima cultura letteraria. Il linguaggio orale costituisce l'asse portante di tutte le attività (raccontare una storia, descrivere un oggetto, spiegare un fenomeno).

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

1 - COMPÉTENCES DE COMMUNICATION

Être capable de :

- répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à 3 ou 4 ans) ;
- prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse ;
- participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.

⁶³ BOEN, IV- *Cycle des approfondissements*- Cycle 3, 14 février 2002, n.1. p. 4.

⁶⁴BOEN, IV- *Cycle des approfondissements*- Cycle 3, op. cit.

⁶⁵ BOEN, 23 novembre 2000, n. 42. 29 mars 2001, n. 13.

⁶⁶ BOEN- II. *Ecole maternelle*, 14 février 2002, n. 1. p. 5 .

2 - COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTION (LANGAGE EN SITUATION)

Être capable de :

- comprendre les consignes ordinaires de la classe ;
- dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (dans une activité, un atelier...) ;
- prêter sa voix à une marionnette.

3 - COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE D'ÉVOCATION

Être capable de :

- rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident...) ;
- comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire ;
- identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner ;
- raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations ;
- inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture ;
- dire ou chanter chaque année au moins une dizaine de comptines ou de jeux de doigts et au moins une dizaine de chansons et de poésies.

4 - COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE ÉCRIT

4.1 Fonctions de l'écrit

Être capable de :

- savoir à quoi servent un panneau urbain, une affiche, un journal, un livre, un cahier, un écran d'ordinateur... (c'est-à-dire donner des exemples de textes pouvant être trouvés sur l'un d'entre eux).

4.2 Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature

Être capable de :

- dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés ;
- dans une dictée collective à l'adulte, restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle...) ;
- reformuler dans ses propres mots un passage lu par l'enseignant ;
- évoquer, à propos de quelques grandes expériences humaines, un texte lu ou raconté par le maître ;
- raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les albums ou dans les contes découverts en classe.

4.3 Découverte des réalités sonores du langage

Être capable de :

- rythmer un texte en scandant les syllabes orales ;
- reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin d'énoncé, en début d'énoncé, en milieu d'énoncé) ;
- produire des assonances ou des rimes.

4.4 Activités graphiques et écriture

Être capable de :

- écrire son prénom en capitales d'imprimerie et en lettres cursives ;
- copier des mots en capitales d'imprimerie, en cursives avec ou sans l'aide de l'enseignant ;
- reproduire un motif graphique simple en expliquant sa façon de procéder ;
- représenter un objet, un personnage, réels ou fictifs ;
- en fin d'école maternelle, copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés.

4.5 Découverte du principe alphabétique

Être capable de :

- dès la fin de la première année passée à l'école maternelle (à 3 ou 4 ans), reconnaître son prénom écrit en capitales d'imprimerie ;
- pouvoir dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par l'adulte ;
- connaître le nom des lettres de l'alphabet ;

- proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe.

Il ciclo degli apprendimenti fondamentali. Cycle 2

Nel ciclo 2, degli apprendimenti fondamentali (corso preparatorio e corso elementare¹), dove il corso preparatorio è in stretta relazione con la *Grande Section* dell'ultimo anno della scuola materna, l'attenzione rivolta al linguaggio orale resta decisiva poiché "c'est dans l'oral d'abord que l'on apprend à lire et à écrire, mais aussi à compter" Nel testo programmatico si legge che esso tende a rafforzarsi nell'esercizio delle molteplici situazioni di comunicazione che strutturano la vita della classe e della scuola, ma anche nei momenti che mirano esplicitamente allo sviluppo e alla strutturazione del linguaggio di ognuno⁶⁷. Rispetto all'orale si prosegue sul cammino iniziato alla scuola materna, curando, accanto al linguaggio in situazione, l'accesso al linguaggio evocativo (richiamo di avvenimenti passati, formulazione di progetti, verbalizzazione di situazioni immaginarie) e si favoriscono tutte le occasioni che familiarizzano con il linguaggio e la cultura dello scritto. La frequentazione assidua delle letterature orali e degli album destinati ai bambini è ritenuta decisiva, insieme alle esperienze e conoscenze accumulate nei diversi ambiti di attività.

Gli interventi relativi alla padronanza dell'orale toccano i seguenti aspetti:

- partecipare attivamente alla rete di comunicazione quotidiana;
- entrare nel dialogo didattico. Entrare cioè nel dialogo che si instaura tra il maestro e l'insegnante. Il dialogo didattico fornisce un'altra faccia delle comunicazioni che si strutturano in questo ciclo e l'alunno deve imparare ad appoggiarsi su questi scambi per strutturare una conoscenza per lui "incerta", per uscire da una incomprensione e prendere coscienza di un errore e correggerlo;
- continuare a imparare a parlare la lingua francese e a capirla;
- parlare sulle immagini;
- strutturare e aumentare il vocabolario disponibile;
- dire i testi (riferire, recitare).

Ma il versante privilegiato del linguaggio e della lingua francese resta quello della lettura e scrittura, a cui sono consacrate la maggior parte delle attività, pur prevedendo di continuare a sviluppare, in parallelo, tutti gli altri aspetti del linguaggio orale negli altri ambiti di apprendimento. "Nourrir l'élève des connaissances culturelles sans lesquelles la compréhension de ce qu' il lit demeurerait bien trop limitée"⁶⁸.

In più passaggi si ribadisce che l'apprendimento della lettura e quello della scrittura sono perfettamente complementari: L'uno e l'altro sono trattati continuamente di pari passo, rafforzandosi reciprocamente. " Il est essentiel que dans la classe ils soient abordés au sein des memes séquences dans des alternances rigoureusement pensées". Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire"⁶⁹. Relativamente alla lettura si consiglia di non servirsi esclusivamente del manuale scolastico, ma di ricorrere frequentemente alla letteratura *de jeunesse*, che è ritenuta il mezzo migliore per lavorare sulla comprensione di testi complessi. Per quest'abilità troviamo indicata una serie di azioni, di cui alcune sono legate all'imparare a leggere, altre alla comprensione dei testi: testi letterari e documentari, per la quale è previsto un vero e proprio "allenamento", da effettuare in due direzioni. Il primo oralmente, per i testi lunghi o

⁶⁷ BOEN - III- *Cycle des apprentissages fondamentaux*- Cycle 2, 14 février 2002, n.1. p.3.

⁶⁸ BOEN - IV- *Cycle des approfondissements*- Cycle 3, 14 février 2002, n.1. p. 4.

⁶⁹ BOEN - III- *Cycle des apprentissages fondamentaux*- Cycle 2, op. cit.

complessi, in particolare sui testi di letteratura adatta all'età dei bambini. Il secondo sullo scritto, per i testi più brevi, che si riferiscano a conoscenze o esperienze ignorate dai bambini. Come per la scuola d'infanzia i testi letterari sono considerati il cuore delle attività nella scuola elementare. Si consiglia di affrontarli tramite la mediazione della lettura ad alta voce da parte dell'insegnante e di coinvolgere gli alunni in attività di riformulazione del testo con parole proprie e attività di costruzione di brevi sintesi (di chi o di cosa parla questo tema? Che cosa dice?). All'orale si richiede invece una comprensione che non si limiti alle informazioni date letteralmente dal testo, ma si estenda alle informazioni implicite alla loro portata. Inoltre viene considerato altrettanto importante condurre gli alunni a un atteggiamento interpretativo (attraverso il dibattito), poiché è solo impegnando il bambino in questo tipo di lavoro che può arrivare a capire. Riguardo alle letture letterarie bisogna che siano varie e numerose, scelte con cura e organizzate in percorsi che consentano di ritrovare un personaggio, un tema, un genere, un autore...⁷⁰. Un lavoro analogo è indicato per la comprensione dei testi documentari, partendo da esperienze dirette della realtà, che costituiscono momenti privilegiati nella costruzione di conoscenze organizzate, più che partire da un atto di lettura autonomo. Per questo tipo di attività si raccomanda di appoggiarsi alle sezioni di *Découvrir le monde e Vivre ensemble*⁷¹ che possono essere di particolare aiuto, fornendo elementi di conoscenza. Come per i testi letterari, anche per quelli documentari, l'articolazione tra lettura e scrittura è fondamentale, perché permette di approfondire la comprensione testuale.

In questo ciclo è importante che il bambino si impadronisca di strategie efficaci per comprendere "le frasi successive di un testo e la loro articolazione" e che sia stimolato a costruirsi delle "rappresentazioni di ciò che legge, articolandole tra di loro".

Per imparare a leggere i programmi indicano i passaggi quivi riportati:

- aver compreso il principio che governa il codice alfabetico delle parole;
- saper segmentare gli enunciati scritti e orali fino ai costituenti più semplici ;
- imparare a identificare le parole in maniera indiretta (déchiffrer) e diretta;
- comprendere i testi (letterari e documentari).

Per la scrittura sono consigliati anche momenti autonomi di attività finalizzati a far produrre autonomamente un testo breve, ma strutturato, sia esso testo narrativo o esplicativo. Ciò è possibile se le difficoltà vengono dosate e se le differenti componenti della scrittura vengono esercitate separatamente, attraverso progetti di scrittura ancorati a situazioni di comunicazione autentica. Comunque, si sottolinea nei programmi, "fino a che le competenze di base (scrivere in lettere, gestire l'essenziale dell'ortografia), non siano acquisite e automatizzate, è difficile che il bambino possa dedicarsi pienamente ad attività più delicate quali la mobilità dell'informazione, l'organizzazione del testo e l'elaborazione degli enunciati"⁷². Le tappe proposte per la scrittura sono :

- attività grafiche;
- problemi di ortografia;
- mobilitazione delle conoscenze e organizzazione dei testi;
- mettere in parole;

⁷⁰ BOEN - III- *Cycle des apprentissages fondamentaux*- Cycle 2, op. cit. p.8.

⁷¹ Ambiti di attività entro i quali sono organizzati gli insegnamenti. *Vivre ensemble* accompagna il bambino nella sua progressione accettazione della vita collettiva e dei suoi obblighi, ma anche nella costruzione della personalità. *Découvrir le monde* che, come nella scuola d'infanzia, rimane l'ambito privilegiato dell'educazione alla curiosità (mondo umano o mondo fisico, mondo vivente o mondo della tecnica, mondo reale o mondo simulato) e nello stesso tempo l'occasione di una strutturazione delle grandi categorie della conoscenza: il tempo, lo spazio, la materia, la causalità..

⁷² BOEN - III- *Cycle des apprentissages fondamentaux*- Cycle 2, op. cit.

- curare l'edizione di testi.

Fra queste la mobilità delle conoscenze, necessarie per redigere un testo, è considerata più impegnativa della sua organizzazione in parti successive. Pertanto è opportuno che sia affrontata come un'attività collettiva, fortemente sostenuta dall'insegnante. Essa presuppone un lavoro orale preparatorio, durante il quale si discutono i contenuti possibili per un progetto di scrittura; contenuti che devono basarsi su una cultura regolarmente frequentata dai bambini. In ognuno di questi casi la mobilità delle conoscenze sarà tanto più ferma quanto più si appoggerà su una cultura letteraria e documentaria, regolarmente frequentata dai bambini. Si aggiunge che l'organizzazione del testo non deve essere concepita a quest'età come l'elaborazione di un piano predisposto, ma come un modo per riordinare frammenti di testo (rivedere il seguito degli avvenimenti, trasformazione di episodi, *pastiches* etc.). Infine si propone di lavorare su due registri (testo narrativo e testo esplicativo) che rinviano a tre generi familiari ai bambini: a) il resoconto di un avvenimento vissuto, che può introdurre bene sia al racconto letterario che documentario; b) il racconto letterario; c) il racconto documentario. Il riferimento all'esperienza vissuta è ritenuta sempre essenziale, in quanto permette di stabilire "con rigore" i momenti pertinenti fra gli elementi memorizzati e di ordinarli in funzione del testo che si vuole produrre.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

1 - MAÎTRISE DU LANGAGE ORAL

1.1 Communiquer

Être capable de :

- écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant ;
- exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange ;
- faire des propositions d'interprétation pour oraliser un texte appris par cœur ou pour dire un texte en le lisant.

1.2 Maîtrise du langage de l'évocation

Être capable de :

- rapporter un événement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre ;
- en situation de dictée à l'adulte (d'un texte narratif ou explicatif), proposer des corrections pertinentes portant sur la cohérence du texte ou sur sa mise en mots (syntaxe, lexique) ;
- dégager la signification d'une illustration rencontrée dans un album en justifiant son interprétation à l'aide des éléments présents dans l'image ou des situations qu'elle suggère ;
- dire un poème ou un court texte parmi ceux qui ont été appris par cœur dans l'année (une dizaine) en l'interprétant.

2 - LECTURE ET ÉCRITURE

2.1 Compréhension

Être capable de :

- comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire appropriés à l'âge et à la culture des élèves ;
- trouver dans un texte documentaire imprimé ou sur un site internet les réponses à des questions simples ;
- dégager le thème d'un texte littéraire (de qui ou de quoi parle-t-il ?) ;
- lire à haute voix un court passage en restituant correctement les accents de groupes et la courbe mélodique de la phrase (lecture préparée silencieusement) ;
- relire seul un album illustré lu en classe avec l'aide de l'enseignant.

2.2 Reconnaissance des mots

Avoir compris et retenu :

- le système alphabétique de codage de l'écriture ;
- les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.

Être capable de :

- proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier ;

- déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas ;
- identifier instantanément la plupart des mots courts (jusqu'à 4 ou 5 lettres) et les mots longs les plus fréquents.

2.3 Production de textes

Être capable de :

- écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.

2.4 Écriture et orthographe

Être capable de :

- orthographier la plupart des "petits mots" fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes...);
- écrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage ;
- copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible ;
- utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), commencer à se servir des virgules ;
- en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif) ;
- en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté.

All'inizio del ciclo 3 è prevista una valutazione nazionale che verterà sui sotto-indicati elementi.

- comprensione del linguaggio orale, sia nella vita ordinaria scolastica (comprensione delle consegne) sia nel confronto tra testi lunghi oralizzati dal maestro (letterature *de jeunesse*, documentaria);
- padronanza dell'identificazione delle parole (frequenti e meno frequenti, rare, con ortografia irregolare);
- comprensione del linguaggio scritto (ricerca di informazioni in un testo che appartengono all'ambiente culturale e alle conoscenze del bambino);
- copia corretta di testi brevi;
- scrittura ortograficamente corretta in produzione autonoma o nel dettato preparato con parole correnti (rispetto dell'accordo soggetto, verbo e accordo nel gruppo nominale);
- produzione, dietro l'aiuto dell'insegnante, di testi brevi con vincoli differenziati;
- utilizzo sicuro dei principali strumenti linguistici che danno ai testi la loro coesione (sostituti pronominali e nominali del nome, connettivi, determinanti, tempi dei verbi);
- utilizzo sicuro del vocabolario corrente e capacità di capire parole nuove nel loro contesto.

□ *Il ciclo degli approfondimenti. Cycle 3*

In questo ciclo vengono ripresi tutti gli aspetti legati alla padronanza del linguaggio e della lingua francese, svolti nel ciclo precedente, dedicando una maggiore attenzione alla specificità di questi. Anzi il fatto che la maggior parte degli alunni sia pervenuta ad una piena autonomia, in lettura, non deve in nessun caso condurre a "omettre d'en poursuivre l'enseignement de manière spécifique. On doit veiller à obtenir une véritable articulation entre la compréhension de textes de plus en plus complexes et de plus en plus variés et la reconnaissance des mots qui progressivement s'automatise"⁷³. Per evitare una possibile dispersione si propone di privilegiare testi legati alla cultura scolastica⁷⁴, intesa nel suo vero senso di "cultura condivisa da tutti gli alunni alla fine della loro scolarità" ed è a questa che viene consacrata una buona parte dell'insegnamento della lettura e della scrittura. Si tratta di tredici ore, ripartite in tutti gli ambiti disciplinari

⁷³BOEN - IV- *Cycle des approfondissements*- Cycle 3, op. cit. p. 4.

⁷⁴ La cultura scolastica viene definita dai programmi e orientata da ampie liste di opere segnalate dai documenti ufficiali applicativi.

decisi dai programmi, da programmare per leggere e scrivere di: letteratura, di storia, di geografia e di scienze.

IV.1.2 Gli ambiti trasversali

DOMAINES TRANSVERSAUX	HORAIRE
Maîtrise du langage et de la langue française	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0 h 30 pour le débat hebdomadaire

All'interno delle ore indicate, ognuno degli ambiti disciplinari ritaglia nel proprio orario di insegnamento degli *ateliers* di lettura (due ore quotidiane), destinati a rafforzare le competenze di tutti gli alunni (strategie di comprensione, automatismi del riconoscimento delle parole), sì da costruire, trasversalmente e nell'insieme degli apprendimenti, la padronanza del linguaggio, evitando che essa "si eserciti nel vuoto" e che i bambini concepiscano la lettura e la scrittura come meri esercizi. Le competenze previste, alla fine di questo ciclo, sono distinte in generali o specifiche. Quelle generali riguardano tutte le attività intellettuali messe in gioco dall'alunno e tutte le forme della comunicazione che si stabiliscono in classe; esse si riferiscono a:

- sapere servirsi degli scambi verbali in classe (in situazioni di dialogo collettivo e di lavoro di gruppo, in ogni situazione) e saper mettere in comune i risultati;
- aver acquisito una migliore padronanza del linguaggio scritto nelle attività della classe (saper leggere per apprendere, aver acquisito una prima competenza di scrittura e di redazione);

Le competenze specifiche invece mirano a costruire le conoscenze e i saper fare dell'ambito disciplinare di riferimento, come l'imparare a scrivere la *legenda* di un documento geografico o il saper trovare informazioni nell'enciclopedia per valutare le conclusioni tratte dai risultati di un esperimento. Riportiamo le competenze generali e specifiche previste a conclusione di questo ciclo:

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, l'élève acquiert de nombreuses compétences relatives au langage. Elles lui permettent d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel. Pendant le cycle 3, l'élève commence à passer d'un usage scolaire du langage caractérisé par un fort accompagnement du maître à un usage plus personnel qui lui permet de progressivement travailler avec moins de guidage, en particulier en lecture. Il prend ainsi plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage. Ces compétences sont en cours de construction et donc fragiles. Elles ne se stabiliseront pas avant la fin du collège. Ces compétences doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité programmée. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet de bilans réguliers.

1 - COMPÉTENCES GÉNÉRALES

1.1 Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe

Prendre la parole en public est un acte toujours difficile (peur de la réaction des autres, du jugement de l'adulte, inhibitions, traditions socioculturelles, etc.). La maîtrise du langage oral ne peut en aucun cas être réservée aux seuls élèves à l'aise. Il est donc essentiel que les situations mettant en jeu ces processus de communication soient régulièrement proposées à tous les élèves et qu'elles soient conduites avec patience et détermination.

Situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître)

- saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives ;
- questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient ;
- se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour ;
- s'insérer dans la conversation ;
- reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître.

Situations de travail de groupe et mise en commun des résultats de ce travail

- commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe ;
- commencer à se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe ;
- commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles.

Situations d'exercice

- mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée ;
- formuler une demande d'aide ;
- lire à haute voix tout texte utile à l'avancée du travail ;
- exposer ses propositions de réponse et expliciter les raisons qui ont conduit à celles-ci.

En toute situation

- s'interroger sur le sens des énoncés, comparer des formulations différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate ;
- rappeler de manière claire et intelligible les expériences et les discours passés ; projeter son activité dans l'avenir en élaborant un projet ;
- après avoir entendu un texte (texte littéraire ou texte documentaire) lu par le maître, le reformuler dans son propre langage, le développer ou en donner une version plus condensée ;
- à propos de toute lecture entendue ou lue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui ;
- oraliser des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt.

1.2 Avoir acquis une meilleure maîtrise du langage écrit dans les activités de la classe

Savoir lire pour apprendre

- lire et comprendre seul les consignes ordinaires de l'activité scolaire ;
- lire et utiliser tout texte scolaire relatif aux diverses activités de la classe (manuels scolaires, fiches de travail, affiches d'organisation des activités, etc.) ;
- consulter avec l'aide de l'adulte les documents de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, bases de données, sites sur la toile, etc.) et se servir des instruments de repérage que ceux-ci comportent (tables des matières, index, notes, moteurs de recherche, liens hypertextes...) ;
- mettre en relation les textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui les complètent ;
- penser à s'aider, dans ses lectures, des médiations susceptibles de permettre de mieux comprendre ce qu'on lit.

Avoir acquis une première compétence d'écriture et de rédaction

- souligner (ou surligner) dans un texte les informations qu'on recherche, puis pouvoir les organiser en liste sur un support de papier ou grâce à l'ordinateur ;
- copier rapidement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible ;
- orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture critique, en s'aidant de tous les instruments disponibles ;
- rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs, dans le cadre d'un projet d'écriture relevant de l'un des grands domaines disciplinaires du cycle 3, à partir des outils élaborés par la classe ;
- réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte ;
- mettre en pages et organiser un document écrit dans la perspective d'un projet d'écriture en respectant les conventions (affiche, journal d'école, fiche technique, opuscule documentaire, page de site sur la toile...) et en insérant éventuellement les images, tableaux ou graphiques nécessaires.

2 - COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

La mise en œuvre des champs disciplinaires de chaque domaine est l'occasion de développer de nombreuses compétences de maîtrise du langage. Elles doivent être programmées sur toute la durée du cycle, prévues dans chaque préparation d'activité et régulièrement évaluées.

Langues étrangères ou régionales		
- Comprendre quelques énoncés oraux simples dans une autre langue que le français, - engager un dialogue simple (avec un locuteur facilitant la	- Reconnaître des fragments de textes dans leur contexte d'usage dans une autre langue que le français	- Écrire une courte carte postale dans une autre langue que le français, - répondre à un questionnaire simple dans une autre langue que le français.

<p>communication) dans la langue étudiée, - décrire des lieux ou des personnes connus et faire un très court récit dans une autre langue que le français.</p>		
Histoire		
<p>- Utiliser correctement le lexique spécifique de l'histoire dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue, - comprendre et analyser, avec l'aide du maître, un document oral, - avec l'aide du maître, raconter un événement ou l'histoire d'un personnage.</p>	<p>- Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, - trouver sur la toile des informations historiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, - avec l'aide du maître, comprendre un document historique simple (texte écrit ou document iconographique) en relation au programme, en lui donnant son statut de document, - comprendre un récit historique en relation au programme, en lui donnant son statut de récit historique.</p>	<p>- Noter les informations dégagées pendant l'examen d'un document, - rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon, - rédiger la légende d'un document iconographique ou donner un titre à un récit historique</p>
Géographie		
<p>- Utiliser le lexique spécifique de la géographie dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - participer à l'examen collectif d'un document géographique (paysage ou carte) en justifiant son point de vue, - décrire un paysage.</p>	<p>- Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, - trouver sur la toile des informations géographiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, - lire un document géographique complexe (tableau, carte avec légende, diagramme, etc.).</p>	<p>- Pouvoir rédiger la légende d'un document géographique, - pouvoir rédiger une courte description d'un document géographique (paysage), - pouvoir rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon, - prendre des notes à partir des informations lues sur une carte.</p>
Mathématiques		
<p>- Utiliser le lexique spécifique des mathématiques dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - formuler oralement, avec l'aide du maître, un raisonnement rigoureux, - participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution.</p>	<p>- Lire correctement une consigne d'exercice, un énoncé de problème, - traiter les informations d'un document écrit incluant des représentations (diagramme, schéma, graphique), - lire et comprendre certaines formulations spécifiques (notamment en géométrie).</p>	<p>- Rédiger un texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une recherche individuelle ou collective, - élaborer, avec l'aide de l'enseignant, des écrits destinés à servir de référence dans les différentes activités.</p>
Sciences expérimentales et technologie		
<p>- Utiliser le lexique spécifique des sciences dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - formuler des questions pertinentes,</p>	<p>- Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, - trouver sur la toile des informations scientifiques</p>	<p>- Prendre des notes lors d'une observation, d'une expérience, d'une enquête, d'une visite, - rédiger, avec l'aide du maître, un compte rendu d'expérience ou d'observation (texte à statut scientifique), - rédiger un texte pour communiquer des</p>

- participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques en en respectant les contraintes (raisonnement rigoureux, examen critique des faits constatés, précision des formulations, etc.), - utiliser à bon escient les connecteurs logiques dans le cadre d'un raisonnement rigoureux, - désigner les principaux éléments informatiques.	simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, - traiter une information complexe comprenant du texte, des images, des schémas, des tableaux, etc.	connaissances (texte à statut documentaire), - produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, - communiquer au moyen d'une messagerie électronique.
Éducation artistique		
- Utiliser le lexique spécifique des arts visuels ou de la musique dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - commencer à expliciter ses choix et ses jugements face aux pratiques artistiques réalisées ou aux œuvres rencontrées, - participer activement à l'élaboration d'un projet collectif de création artistique.	- Trouver et lire les documents nécessaires à l'élaboration d'un projet artistique, - trouver sur la toile des informations artistiques et culturelles simples, les apprécier de manière critique et les comprendre.	- Rendre compte, dans un projet d'écriture collective, d'une réalisation artistique (catalogue d'une exposition, programme d'un concert, guide pour la visite d'un monument, affiche...), - participer à l'élaboration collective d'un écrit de fiction en référence à une œuvre ou à une série d'œuvres d'art.
Éducation physique et sportive		
- Utiliser le lexique spécifique de l'éducation physique et sportive dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - participer à l'élaboration d'un projet d'activité, - expliciter les difficultés que l'on rencontre dans une activité.	- Lire une règle de jeu, une fiche technique, et les mettre en œuvre, - trouver sur la toile des informations concernant les activités sportives de référence des activités pratiquées	- Rédiger une fiche technique permettant de réaliser un jeu (matériel nécessaire, durée, lieu...), - noter les performances réalisées et les présenter de manière à réutiliser l'information dans les prochaines séances, - rendre compte d'un événement sportif auquel la classe a participé (dans le cadre de l'USEP par exemple).

Tuttavia la padronanza del linguaggio e della lingua francese viene rafforzata da un programma di grammatica e di letteratura. Quello di grammatica, *Observation réfléchie de la langue française (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire)*, è concepito come un esercizio di riflessione sul funzionamento del francese e in particolare in rapporto con la produzione dei testi. Mentre il programma di *Littérature (dire, lire, écrire)* dovrebbe avere l'obiettivo di sostenere l'autonomia di lettura e scrittura degli alunni.

Riproduciamo nel dettaglio le competenze previste in uscita.

PARLER	LIRE	ÉCRIRE
Littérature (dire, lire, écrire)		
- Formuler dans ses propres mots une lecture entendue, - participer à un débat sur l'interprétation d'un texte	- Se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre, - se servir des informations	- Élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation,

<p>littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue,</p> <ul style="list-style-type: none"> - être capable de restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés, - dire quelques-uns de ces textes en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'expliciter cette dernière), - mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique. 	<p>portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche,</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation..., et en faisant les inférences nécessaires, - lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises. 	<ul style="list-style-type: none"> - écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques lus et dits.
Observation réfléchie de la langue française (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire)		
<ul style="list-style-type: none"> - Participer à l'observation collective d'un texte ou d'un fragment de texte pour mieux comprendre la manière dont la langue française y fonctionne, justifier son point de vue. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retrouver à quel substantif du texte renvoient les différents substituts (pronoms, substituts nominaux), - interpréter correctement les différents mots de liaison d'un texte, - comprendre correctement la signification des divers emplois des temps verbaux du passé dans la narration, - se servir d'un ouvrage simple de grammaire ou d'un répertoire pour chercher une information. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer, lors d'un projet d'écriture, une rupture du choix énonciatif et la corriger, - opérer toutes les transformations nécessaires pour, par un bon usage des substituts du nom, donner plus de cohésion à son texte, - employer à bon escient les principaux mots de liaison, - marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières), - repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal, - distinguer les principaux homophones grammaticaux (et/est ; ces/ses/s'est/c'est ; etc.), - construire le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel et le présent du subjonctif des verbes les plus fréquents, - utiliser les temps verbaux du passé dans une narration (en particulier en utilisant à bon escient l'opposition entre imparfait et passé simple), - utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte.

IV.1.3 L'ambito della lingua francese, educazione letteraria e umana

L'importante polo dei *domaines transversaux*, ancorato ai contesti precisi dei saperi e agli specifici tipi di scritti, dovrebbe assicurare, grazie alle molteplici conoscenze che caratterizzano i diversi saperi, la padronanza del linguaggio scritto, fornendo a ciascun alunno le basi di una cultura "équilibrée", che rappresenta la "priorité des priorités"⁷⁵. Ma accanto a questo polo se ne affiancano altri quattro (*domaines*), tra cui quello della *lingua francese, educazione letteraria e umana*, a loro volta suddivisi in campi disciplinari

Langue française, éducation littéraire et humaine (cinque campi disciplinari)

- littérature (dire, lire, écrire);
- observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire);
- langue étrangère ou régionale;
- histoire et géographie;
- vie collective (débat réglé).

Education scientifique (due campi disciplinari)

- mathématiques;
- sciences expérimentale et technologie.

Education artistique (due campi disciplinari)

- éducation musicale;
- arts visuels.

Education physique et sportive.

Nell'ambito che ci interessa, quello della *lingua e dell'educazione letteraria e umana*, sono stati assemblati insegnamenti che si rafforzano gli uni e gli altri, sia con le conoscenze che essi strutturano, sia con le competenze comuni che permettono di acquisire. Questi insegnamenti costituiscono le basi di una cultura solida, arricchita a sua volta dagli altri *domaines*. La letteratura fa parte di questa cultura, senza la quale, recitano i programmi, "la maggior parte dei riferimenti della conversazione ordinaria, a *fortiori* della nostra lettura, ci sfuggirebbero". Rispetto alla lettura dei testi letterari non si tratta di introdurre tecniche di spiegazione dei testi, ma al contrario di far leggere ai bambini tanti testi sì da impregnarli della ricca cultura costituita dalla letteratura *de jeunesse*, classica e contemporanea. La cultura letteraria è indicata la base della formazione, in quanto "è sulla base di queste letture che si possono sviluppare nella scuola i dibattiti sui grandi problemi affrontati dagli scrittori, come quello sull'emozione sia estetica che morale ch'essi offrono ai lettori. E' sulla base di queste stesse letture che i bambini scoprono il piacere di dire i testi che li hanno segnati o di prolungare, quando tentano di scrivere" il piacere che hanno provato a frequentarli⁷⁵. Insieme alla letteratura la grammatica, che costituisce l'altro campo disciplinare (ambito della lingua francese, educazione letteraria e umana), ricopre un ruolo fondamentale, poiché recitano i programmi "non si potrebbe imparare a padroneggiare il linguaggio, in particolare scritto, senza un'osservazione ragionata della lingua francese. E' quando si comprende la logica di una lingua che si può provare piacere a giocare con essa e a farlo con efficacia (...). E' questa maggiore familiarità con la struttura della lingua che permette di comprendere meglio i testi. Tutte le dimensioni di quest'osservazione sia che riguardino la sintassi, la

⁷⁵ BOEN - IV- *Cycle des approfondissements*- Cycle 3, op. cit. p.1.

⁷⁶ BOEN - IV- *Cycle des approfondissements*- Cycle 3, op. cit. p.2.

morfosintassi o il lessico possono essere esplorate⁷⁷. Questi i pilastri dell'insegnamento linguistico nella scuola primaria: letteratura e grammatica da padroneggiare attraverso lo sviluppo delle abilità linguistiche.

□ *Littérature (dire, lire écrire)*

Poste queste premesse il programma di letteratura mira a dare ad ogni alunno un repertorio di riferimenti "appropriati" alla sua età, attingendo alla letteratura di *jeunesse*, che costituisce un ricco patrimonio culturale e consente il formarsi di una cultura "commune susceptible d'être partagée y compris entre générations"⁷⁸. Gli incontri con le opere, operati attraverso la lettura ad alta voce e silenziosa, offrono la possibilità di realizzare la comprensione di testi complessi, senza tuttavia racchiuderli in spiegazioni formali difficilmente accessibili a questa età. Le letture devono poi proseguire con scambi e dibattiti sugli interrogativi suscitati, fornendo l'occasione di sperimentare "le libertà e i vincoli di ogni interpretazione". I testi letti sono scelti fra quelli repertoriati nella bibliografia ufficiale, pubblicata con i testi applicativi; in essa si riportano i classici della letteratura di infanzia e opere della letteratura di *jeunesse*. Ogni anno devono essere letti due classici e almeno otto opere che appartengono alla bibliografia della letteratura di *jeunesse* contemporanea. Nella lettura di queste opere si dovranno privilegiare percorsi rapidi, in grado di favorire, a quest'età, la comprensione dell'insieme di un'opera. Leggere ad alta voce, riassumere passaggi, invitare gli alunni a letture oralizzate sono fra alcune delle attività consigliate, ma l'essenziale è che l'opera sia inserita nella memoria di ognuno per i diversi aspetti che la costituiscono (personaggi, trama narrativa, etc.). I bambini vengono poi impegnati a riformulare ciò che hanno compreso, sollecitati dall'insegnante a gestire conflitti di interpretazione, che necessitano uno sforzo di argomentazione. Ma affinché il bambino possa acquisire dei riferimenti culturali è importante che le letture non siano affidate a caso, ma che siano strutturate in una rete ordinata attorno a un personaggio, un motivo, un genere, un autore, un'epoca, un luogo.

Nel ciclo degli approfondimenti è questo aspetto della lettura letteraria che deve essere privilegiato, piuttosto che la spiegazione approfondita di un'opera. Ogni opera, se diventa oggetto di comprensione e interpretazione, crea *suspense*, suscita emozioni e pone molteplici interrogativi che possono divenire tema di dibattito particolarmente ricco. Questa esplorazione dell'universo di conoscenze e di valori, che è la letteratura, proseguono i programmi, può essere condotta liberamente a partire da un testo: un brano o, al contrario, dal confronto di più letture o da opere incontrate in altri insegnamenti (quadro, ritratto, fotografia, paesaggio, file etc.). Si osserva, inoltre, che in questo ciclo la maggior parte dei bambini diventa capace di leggere in maniera "autonoma" testi di letteratura *de jeunesse*, cioè impara a capirli e a proporre una sua interpretazione, talvolta senza il sostegno dell'adulto. Tuttavia, dato che le competenze di lettura restano variabili a quest'età, l'insegnante dovrà vigilare nel suggerire opere appropriate (interesse e difficoltà). Difatti l'accesso alla lettura autonoma (silenziosa senza l'aiuto dell'adulto) presuppone un lavoro regolare, effettuato tramite la frequentazione di *atelier di* lettura che aiuti l'alunno a progredire, ad apprendere e a gestire un compito complesso: "un compito che richiede di trattare, in successione le marche linguistiche di un testo e di elaborare la comprensione, appoggiandosi sul significato delle parole e frasi, mobilitando le conoscenze pregresse sul tema del testo e sulla lingua" (..) " L'accesso all'autonomia presuppone la gestione volontaria da parte del lettore di tutto il processo; quindi il bambino deve imparare a passare da comprensioni puntuali e lacunose a comprensioni che prendano in considerazione tutti gli aspetti del testo,

⁷⁷ BOEN - IV- *Cycle des approfondissements*- Cycle 3, op. cit. p.2.

⁷⁸ BOEN - IV- *Cycle des approfondissements*- Cycle 3, op. cit. p.11.

unitamente ai saperi precedentemente "accumulati".⁷⁹ Così può risultare utile, proseguono i programmi, lavorare separatamente su ognuno di questi aspetti, non trascurando un lavoro regolare sulla dizione, che accompagni le letture fatte in classe. Quest'ultimo tipo di attività, basato sulla sperimentazione attiva della voce e dei suoi effetti, viene indicato come particolarmente produttivo, in quanto stimola ad attivare "sforzi di comprensione", oltretutto a verificare quanto letto di fronte ad un uditorio vario.

Per l'insegnamento della scrittura si raccomanda di effettuarla in maniera progressiva, partendo da testi letti o da produzioni di altri e prendendo in esame la maggior parte dei generi letterari incontrati (racconto, fiaba, favola, leggenda, novella, opera teatrale etc.). Il *pastiche*, l'imitazione e il *détournement* sono indicate quali basi del lavoro di scrittura in riferimento ai testi letterari, unitamente al ricorso a prototipi che "deve essere permanente sia per ricavare le caratteristiche atte a guidare la realizzazione del tragitto sia per rispondere alle domande che la sua realizzazione pone". Insieme a queste attività, creative e manipolative, non manca la revisione delle produzioni scritte che rimane, come in tutti i progetti di scrittura, un momento essenziale. I bambini devono essere condotti ad aggiungere, sopprimere, sostituire, spostare frammenti di testo sulle loro brutte copie o su quelle dei loro compagni, appoggiandosi sulle annotazioni degli altri alunni o del maestro e utilizzando strumenti costituiti per la classe (colla, forbici, computer). Ogni progetto di scrittura può prolungarsi in un progetto editoriale del testo realizzato; questa attività può rappresentare l'occasione per avviare la fabbricazione di un libro (copertina, pagina, impaginazione, illustrazione del titolo) e per iniziare a pensare ad una sua diffusione (inserire in un collana, presentare al pubblico, critica). Un'operazione questa che è possibile svolgere pure per un giornale, un manifesto, una pagina destinata a un sito Internet o a un CD. In questo modo il bambino impara non soltanto a porsi problemi relativi agli aspetti di presentazione, ma anche a scrivere in funzione degli effetti ricercati e del pubblico a cui si indirizza: descrivere un'esperienza, convincere un corrispondente, commuovere un lettore. I programmi si concludono, sottolineando la rilevanza della pratica della scrittura poetica, considerata fondamentale per sviluppare la curiosità e il gusto della poesia, la quale deve essere presentata essenzialmente sotto forma di giochi, che combinano l'invenzione e i vincoli di scrittura.

Si riproducono le competenze previste in uscita.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Les compétences acquises dans le programme de littérature sont des compétences liées à l'exercice de la parole, de la lecture et de l'écriture. Elles sont donc précisées ici et reportées dans le tableau général des compétences spécifiques de la maîtrise du langage et de la langue française.

Être capable de :

- se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre ;
- se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche ;
- comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation... et en faisant les inférences nécessaires ;
- lire en le comprenant un texte littéraire long, mettre en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) en mobilisant ses souvenirs lors des reprises ;
- lire personnellement au moins un livre de littérature par mois ;
- reformuler dans ses propres mots une lecture entendue ;
- participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire et en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue ;
- restituer au moins dix textes (de prose, de poésie ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés ;

⁷⁹ BOEN - IV- Cycle des approfondissements- Cycle 3, op. cit. p.12.

- dire quelques-uns de ces textes en en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'explicitier cette dernière) ;
 - pouvoir mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique ;
 - élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation ;
 - pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques.
- Avoir compris et retenu :*
- que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte ;
 - qu'on ne peut confondre un récit littéraire et un récit historique, la fiction et le réel ;
 - les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs.

Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)

L'osservazione ragionata della lingua deve condurre gli alunni a esaminare le produzioni scritte come oggetti che si possono descrivere e di cui si possono definire le caratteristiche e confrontare elementi linguistici diversi (testi, frasi, suoni, grafie), per ricavarne in modo preciso le somiglianze e le differenze. A questo proposito l'osservazione deve essere un momento di scoperta, che miri a sviluppare la curiosità degli alunni e la padronanza del linguaggio, piuttosto che mero addestramento, il quale, attraverso una serie di esercizi ripetitivi, realizza saperi approssimativi e l'uso di una terminologia inutilmente complessa. Si raccomanda che le conoscenze acquisite nelle sequenze, destinate alla grammatica, siano essenzialmente reinvestite nei progetti di scrittura, qualunque sia l'insegnamento. Anzi questi possono servire da supporto a nuove osservazioni dei fenomeni lessicali, morfo- sintattici, sintattici e ortografici, favorendo una familiarità con le strutture della lingua, sì da consentire di risolvere, in taluni casi, certi problemi di comprensione di fronte a temi complessi. Per facilitare quest'osservazione è opportuno che siano regolarmente utilizzate alcune tecniche di esplorazione del linguaggio, quali: a) classificare testi e frasi, parole e grafie, giustificando le classificazioni realizzate con indici precisi; b) manipolare unità linguistiche (parole, frasi, testi), cioè saper effettuare certe operazioni di spostamento, risistemazione, espansione, riduzione, da dove appariranno somiglianze e differenze tra gli oggetti studiati.

Il programma prevede, come prima presa di coscienza, l'identificazione del verbo e del nome, che sono i punti di articolazione dei principali fenomeni sintattici, i quali permettono di entrare nella costruzione della frase o del testo e comprendere che essa non è una semplice successione di parole; la loro manipolazione mette in evidenza i legami che essi trattengono con tutte le altre componenti dell'enunciato. A questa prima presa di coscienza del ruolo del verbo e del nome nella strutturazione dell'enunciato, segue la scoperta di fenomeni che danno una loro coerenza e coesione ai testi; in particolare si esaminano i testi narrativi.

Il programma si articola nei seguenti punti:

Il verbo e il nome nella frase e nel testo

- il verbo (grammatica, coniugazione, ortografia);
- Il nome (grammatica, ortografia).

Alcuni fenomeni grammaticali relativi al testo

- ricerca di alcuni sostituti del nome (pronomi e sostituti nominali) in un testo letto e realizzazione di sostituzioni necessarie in un'attività di scrittura;
- ricerca di parole gancio (connettivi temporali, spaziali e logici) in un testo letto e scelta pertinente di queste parole in un testo all'interno di attività di scrittura;
- ricerca delle diversità dei tempi verbali in un testo (in particolare il tempo del passato in un testo narrativo) e scelta corretta di questi tempi in un progetto di scrittura;
- ricerca delle funzioni sintattiche della punteggiatura e uso corretto del punto e, progressivamente della virgola.

Vocabolario e ortografia lessicale

Il vocabolario e l'ortografia lessicale dovrebbero essere curati soprattutto nei diversi insegnamenti, durante le attività di lettura e di scrittura. Difatti, sottolineano i programmi, i bambini arricchiscono il loro vocabolario quando leggono e fissano l'ortografia quando scrivono. Sta all'insegnante sfruttare appieno tutte quelle opportunità che aiutano a mobilitare rapidamente gli elementi lessicali e quelle espressioni, in grado di essere utilizzate per evocare avvenimenti della vita quotidiana o un fenomeno ordinario. Questa può essere l'occasione per raccogliere materiali utili, per prendere la parola o per ordinare un piano di scrittura.

Attività di vocabolario

Fra tutti i fenomeni che contribuiscono alla strutturazione del lessico i programmi indicano la polisemia delle parole e la relazione di questa con il contesto d'uso, sulla quale conviene insistere più particolarmente.

Si suggerisce che si può cominciare a far osservare fenomeni di sinonimia (nell'uso dei sostituti nominali), le relazioni tra vocaboli di senso contrario, i processi di nominalizzazione (in particolare nei testi scientifici), l'uso di termini generici. Nella scuola d'infanzia i bambini giocano con le derivazioni, nel ciclo 3 si fanno osservare in maniera ragionata, invitandoli a operare classificazioni, a tentare di distinguere quelli che sono più fecondi e di capire la maniera in cui certe derivazioni sono escluse dalla lingua. Si raccomanda un avvicinamento alla lingua straniera o regionale studiata, in quanto l'identificazione dell'origine di alcune parole può sensibilizzare gli alunni alle differenti eredità di cui il francese è tributario, soprattutto in relazione all'apprendimento della lingua straniera o regionale e della storia.

Padronanza dell'ortografia lessicale

Alla fine del ciclo le competenze richieste sono:

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

- effectuer des manipulations dans un texte écrit (déplacement, remplacement, expansion, réduction) ;
- identifier les verbes dans une phrase ;
- manipuler les différents types de compléments des verbes les plus fréquents,
- identifier les noms dans une phrase ;
- manipuler les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis) ;
- manipuler les différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, relatives, compléments du nom) ;
- trouver le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel présent et le présent du subjonctif des verbes réguliers (à partir des règles d'engendrement) ;
- marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières) ;
- repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal ;

- utiliser un dictionnaire pour retrouver la définition d'un mot dans un emploi déterminé.
- Avoir compris et retenu :*
- qu'un texte est structuré ;
- que les constituants d'une phrase ne sont pas seulement juxtaposés mais sont liés par de nombreuses relations (avec le verbe, autour du nom) ;
- que la plupart des mots, dans des contextes différents, ont des significations différentes ;
- qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire.

IV.2 Il collège

L'insegnamento della lingua francese al *collège* ha come finalità quella di permettere ad ognuno di formare la sua personalità e divenire un cittadino cosciente, autonomo e responsabile. Il *collège* è il livello di insegnamento più elevato comune a tutti gli alunni; quando lo lasciano i loro itinerari si diversificano, ma tutti hanno bisogno di conoscenze fondamentali relativamente all'ambito linguistico- culturale. Via via che si accostano alla maggiore età divengono soggetti e partecipanti attivi della vita sociale: tutti devono quindi essere in grado di comunicare e strutturare il loro pensiero, di esprimere e arricchire il loro immaginario. In questa prospettiva l'obiettivo del *collège* è di far accedere l'alunno alla padronanza del linguaggio nelle differenti forme del discorso (narrazione, argomentazione, descrizione, spiegazione), sì da renderlo capace di comprendere e esprimersi chiaramente all'orale e allo scritto e di cogliere il senso dei discorsi che legge o ascolta, imparando a costruire, in maniera efficace, quello di coloro che parlano o scrivono. Un senso non disgiunto dalla pratica, ma colto, grazie alla mediazione di quegli elementi culturali essenziali per la formazione del cittadino. Ciò significa che, nell'insegnamento della lingua, bisogna avvicinare sempre più l'apprendimento alla realtà viva della lingua e alle sue pratiche effettive, senza trascurare quei riferimenti culturali propri di una cultura comune. Queste sono le finalità indicate nei programmi per l'ambito linguistico. Entrando nello specifico si prevede che, nel corso del *collège*, l'alunno arrivi ad acquisire sicurezza nell'atto di lettura e scrittura e nella presa di parola, arricchendo progressivamente, attraverso le pratiche di lettura, il gioco teatrale e poetico, le sue conoscenze nei diversi tipi di discorso. Per la lettura, che ha una rilevanza speciale nei programmi, la progressione avverrà, in parte, in rapporto ai programmi di diversi ambiti disciplinari, privilegiando quello della storia. Difatti, vengono sollecitate, quando è possibile, relazioni frequenti fra le differenti materie, con l'obiettivo di incrociare competenze (più che contenuti) e di far apparire quelle trasversali, che le varie discipline devono, separatamente, formare. Fra queste viene raccomandata la relazione tra il francese e la storia, tramite testi ritenuti importanti, ma quale ambito di eccellenza è indicato quello della storia letteraria, in quanto prepara l'analisi dei rapporti tra testi, letteratura e storia (che sarà sviluppata al liceo). Tuttavia si propongono altre relazioni, quali per esempio quelle tra il francese e:

- altri linguaggi (arti figurative, musica). L'immagine è ritenuta un discorso visivo che, con un proprio linguaggio, racconta, descrive, argomenta, commuove, persuade. Il cinema, la televisione, la pubblicità, che associano i linguaggi visivi, musicali e verbali, sono esaminati in concertazione con il francese, le arti figurative e la musica;
- altre lingue (lingue antiche e straniere). Se per le prime, il latino e il greco, i legami sono fortemente riattivati nei programmi⁹⁰, per le seconde si può sviluppare un lavoro di concertazione soprattutto alla fine del ciclo e nella classe 3e, attraverso la lettura e lo studio di testi tradotti delle letterature straniere, soprattutto europee;

- le discipline scientifiche. Rapporti si possono instaurare non soltanto attorno ad un problema generale della padronanza della lingua, ma più precisamente a riguardo delle forme del discorso. Cosa significa descrivere, raccontare, spiegare, giustificare in scienze della vita e della terra o in matematica?.

Sottolineando che lo studio della lingua non è fine a se stesso, ma è subordinato all'acquisizione della padronanza delle forme del discorso, vengono prese in considerazione le situazioni di comunicazione, mediante la pratica della lettura, scrittura e dell'espressione orale, che consentono di integrare meglio i tempi specifici con una progressione, di insegnamento e apprendimento, funzionale ai bisogni e alle capacità degli alunni. Un ragionamento analogo è fatto per lo studio della grammatica, *Outils de la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe)*, che non va inteso come studio fine a se stesso, ma deve essere intrecciato all'esercizio delle abilità linguistiche e alle attività del discorso. Anzi lo studio della grammatica si giustifica nella misura in cui le nozioni scoperte e le competenze acquisite siano sistematicamente riutilizzate negli ambiti della lettura e scrittura. La grammatica, recitano i programmi che insistono nel riaffermare il legame essenziale con le pratiche espressive (lettura, scrittura, orale), "deve orientarsi verso l'espressione; chiunque si esprima all'orale o allo scritto realizza un'attività del discorso. Questa attività si manifesta sotto la forma concreta dei testi. E il testo si articola in segmenti costitutivi, le frasi. La prassi vuole che l'alunno sappia costruire delle frasi, ciò impone la conoscenza di contenuti morfo- sintattici e una grammatica della frase. Ma una semplice successione di frasi non costituisce comunque un testo, ciò rende necessario una grammatica del testo. E i testi hanno senso soltanto in rapporto alla situazione di enunciazione in cui sono prodotti e accolti, ciò richiama una grammatica del discorso. I tre livelli di analisi devono essere combinati piuttosto che sostituiti l'uno con l'altro, affinché lo studio della grammatica sia veramente orientato verso l'espressione e la padronanza del discorso"⁸¹. Tuttavia per meglio comprendere gli orientamenti dell'insegnamento della lingua francese e le linee adottate nell'elaborazione dei programmi è opportuno contestualizzarli, riferendoci allo sfondo teorico tracciato e soffermandoci su alcune scelte generali, epistemologiche, didattiche e pedagogiche, che hanno guidato la scrittura dei programmi e le modalità di realizzazione.

IV.2.1 Le scelte epistemologiche: il discorso

Primo obiettivo dell'insegnamento del francese, dato dai programmi, è la padronanza delle principali forme del discorso, dove per discorso si intende la "mise en pratique de la langue" all'orale e allo scritto⁸². Definizione questa che richiede di prendere in esame tre aspetti indispensabili, che ne determinano il senso: 1) l'enunciazione; 2) l'interazione; 3) l'uso.

1) L'enunciazione che affronta la lingua attraverso le situazioni concrete d'uso; essa richiede non solo di riconoscere l'ancoraggio di ogni enunciato nello spazio e nel tempo, ma anche l'impegno del soggetto nella parola.

2) L'interazione, che vede la parola realizzata in uno scambio comunicativo tra partners che si influenzano vicendevolmente; essa racchiude uno scopo pragmatico. Il legame tra partners può essere immediato come nella conversazione o differito nella lettura e scrittura, ma è sempre effettivo. In questo caso l'esercizio del discorso implica una dimensione intersoggettiva, che comporta il riconoscimento degli scarti che si formano tra la produzione e l'interpretazione degli enunciati.

⁸⁰ Gli insegnanti di francese sono invitati a sensibilizzare i loro allievi di 4e alla possibilità dell'apprendimento del greco in 3e.

⁸¹ Ministère de l'éducation nationale. *Accompagnement aux programmes de Langue française*, Classe sixième, 1995, p.26.

⁸² Vedi *Accompagnement aux programmes*, Classes: sixième, cinquième, quatrième, troisième, op. cit..

3) L'uso che riguarda l'aspetto "culturale" che modella le funzioni dominanti della lingua; esso codifica anche le sue forme più o meno prevedibili: dai registri di lingua e i vincoli di strutturazione dei testi fino alla diversità dei generi letterari e non.

L'adozione di questa scelta incide sensibilmente negli apprendimenti e nelle diverse componenti dell'insegnamento del francese (lettura, scrittura, orale e strumenti della lingua), che sono da integrare in uno stesso approccio, pur non impedendo di porre l'accento su alcuni aspetti specifici di ciascuna di esse.

IV.2.2 Le scelte didattiche e pedagogiche

L'orientamento teorico assunto conduce a centrare l'insegnamento del francese sull'esercizio concreto e vivo della lingua; concetto quest'ultimo ribadito nell'*Accompagnamento ai programmi* (per ogni classe), in cui si sottolinea che al cuore dell'insegnamento deve essere posta l'attività del linguaggio degli alunni, ricorrendo ad un'ampia gamma di pratiche di lettura, scrittura ed espressione orale. Numerose sono le implicazioni didattiche e pedagogiche, derivanti da queste scelte, che impongono, innanzitutto, di creare condizioni di realizzazione, individuando da una parte alcuni criteri di progressione, relativi all'insegnamento, da seguire durante l'anno, dall'altra ricercando rapporti tra i differenti linguaggi e ambiti dell'apprendimento ("*le décloisonnement*").

a) La progressione

Tre sono i principi essenziali di progressione, presentati, in maniera problematica, nel documento programmatico e finalizzati a facilitare passaggi differenziati dai livelli informali della lingua a quelli più formalizzati: il principio di *successione*, quello di *combinazione* e di *intersezione*.

Tenendo sempre presente che i principali poli di attività sono costituiti dalle forme del discorso⁸³, il primo principio, quello di *successione*, (dalla 6e fino alla 3e), richiede di affrontare, gli uni dopo gli altri, diversi blocchi di competenze, senza prevedere incroci con altri argomenti o ritorni. Blocchi di competenze e di attività che devono favorire lo sviluppo di capacità relative al raccontare, al descrivere, allo spiegare e all'argomentare, sulla base di una programmazione che rispetti una *progressione* in *successione*. Ad esempio, in una classe 4e, lo studio di una serie di novelle o di un romanzo offre l'opportunità di sviluppare prima alcuni tratti della narrazione, poi quelli della descrizione; come lo studio di una *pièce* di teatro può diventare l'occasione per prendere in esame il dialogo; invece una serie di testi funzionali e *fictionnels* avviano all'analisi del discorso esplicativo; mentre l'argomentazione può essere trattata, mediante la lettura di brani di testo di critica sociale del XVII secolo. Questo tipo di progressione ha il vantaggio, secondo gli estensori dei programmi, di rendere chiaro il cammino didattico, ma, si aggiunge poi, esso può nascondere un rischio, quello di frazionamento e rigidità nella giustapposizione di nozioni sulle quali non si ritorna.

Invece, se si segue il principio della *combinazione*, il punto di partenza è dato dai testi, che ci guidano nell'indagare il modo in cui questi combinano i differenti tipi di discorso. Lo studio di un racconto in classe 5e (racconto di viaggio, romanzo di avventure, cavalleresco) permette di esaminare la narrazione, la descrizione e il dialogo, non più in successione, ma in modo complementare, individuando alcune forme di inserimento della descrizione nel narrativo o la funzione informativa del dialogo. La stessa osservazione vale per l'analisi del dialogo che può aprire il confronto tra il dialogo del romanzo e il dialogo teatrale, per ricentrarsi su una *pièce* di teatro, in cui il dialogo avrà frequentemente una funzione argomentativa. I blocchi

⁸³ Raccontare, descrivere, spiegare e argomentare.

di competenze continuano a esistere, ma le competenze si costruiscono le une in rapporto alle altre e sono costantemente in relazione. Una progressione di questo tipo, relativamente semplice da attuare, ha il merito di appoggiarsi direttamente sui testi e di studiarli in quanto tali, oltre a offrire la possibilità di effettuare combinazioni e sintesi costanti, nel corso delle quali le competenze si associano e i saperi /saper fare si strutturano tra loro.

Mentre una progressione, intesa come *intersezione*, aiuta a combinare tra di loro le competenze e a incrociare cronologicamente gli apprendimenti. Così in una classe 4e si può affrontare una prima volta la narrazione, rimanendo nel quadro della novella, studiando il ruolo dei dialoghi in questo genere di scritto e in seguito prendendo in esame il dialogo teatrale. Successivamente è possibile ritornare alla narrazione per esaminare il punto di vista, sulla base di un insieme di testi e soffermandosi sullo sguardo "naïf" di un testo di critica sociale del XVIII secolo che avvia così all'argomentazione. In maniera analoga si può esaminare come prima volta, la descrizione in un racconto e ritornarvi per vedere il ruolo ch'essa gioca nel discorso esplicativo (descrivere per spiegare) o in quello argomentativo (descrivere per argomentare). In tal modo le nozioni si incrociano, i ritorni sulle nozioni, che non possono in alcun caso significare una pura e semplice ripetizione, si organizzano e le competenze si costruiscono progressivamente (sempre a partire dai testi e in rapporto le une con le altre)⁸⁴.

b) Il "décloisonnement"

L'altra opzione pedagogica, proposta dai programmi, è quella chiamata "*décloisonnement*", il cui obiettivo è quello di tendere al superamento degli steccati tra gli insegnamenti disciplinari e i diversi universi comunicativi. Essa consiste nell'organizzare le attività nel quadro di sequenze di insegnamento; nel caso della lingua si associano, intorno ad uno stesso obiettivo, le pratiche di lettura, di scrittura e l'espressione orale. Così se l'obiettivo scelto (classe 5e) è la scrittura del discorso descrittivo, i testi scelti devono fornire esempi di descrizione e consentire l'identificazione di alcune caratteristiche, insieme all'analisi di alcuni procedimenti. Riguardo alla grammatica questa si soffermerà sulla qualificazione del nome, il vocabolario studierà le forme della messa in relazione spaziale e i verbi di percezione. Pur essendo unico l'obiettivo che si persegue, se esso è ampio e ricco potrà facilitare l'associazione delle differenti componenti del francese.

Mentre nell'insegnamento per compartimento stagno, "*cloisonné*", il corso di francese risulta composto da attività diverse (ortografia, grammatica, studio del testo, espressione scritta), svolte isolatamente le una dalle altre. Lo studio del testo non ha, spesso, alcun rapporto con l'espressione scritta, la quale dovrebbe invece svilupparsi parallelamente alle nozioni affrontate in grammatica o nel vocabolario.

Rispetto alle sequenze didattiche, all'interno delle quali viene inserito l'insegnamento, i programmi sottolineano che non devono essere articolate secondo un modello prestabilito, ma, al contrario, bisognerà tener conto del progetto del professore, dell'obiettivo da raggiungere e delle reazioni degli allievi, operando una serie di passi in avanti e indietro, vari e distribuiti tra le attività di ricezione⁸⁵ e di produzione⁸⁶. La durata delle sequenze è variabile (in media una dozzina di sequenze), e in una sequenza possono essere sviluppati rapidamente alcuni argomenti grammaticali, insistendo particolarmente sul lessico; in un'altra è possibile invece privilegiare lo studio di testi, sorvolando sull'ortografia. Inoltre il documento programmatico, fornisce

⁸⁴ Ministère de l'éducation nationale. *Accompagnement aux programmes de Langue française, Classes cinquième et quatrième*, 1995, pp.10,11,12.

⁸⁵ Lettura e/o ascolto di testi che suscitino domande e risposte.

⁸⁶ Espressione orale e/ o scritta che facilitino l'appropriazione da parte degli alunni dei procedimenti osservati o delle nozioni analizzate nei testi.

alcuni esempi, suggerendo per esempio di appoggiarsi, in una sequenza didattica, su un testo di partenza (testo di autore o produzione di un alunno) o su tutt'altra forma di supporto, orale o iconografico, passando di testo in testo, in modo da rilanciare costantemente la ricerca e mantenere sveglio l'interesse degli allievi.

Per quel che riguarda la scrittura, i programmi affermano che non ci si deve limitare alla scrittura di un testo unico (redazione o composizione francese considerate come il compito alla fine della sequenza), ma sarà opportuno allargare l'attività a esercizi di scrittura vari, su delle produzioni intermedie, multiple e rapide da sviluppare via via, che preparano gli alunni anche alla produzione, a conclusione della sequenza. Così definita la sequenza didattica prevede due tipi di produzione, intermedie e finali, che richiedono due forme di valutazione. La prima, formativa, che non è annotata formalmente, anche se si possono attribuire dei voti. La seconda, sommativa, che valuta l'insieme degli apprendimenti nel corso della sequenza e, se possibile, che misuri la parte di ogni apprendimento all'interno di un voto globale.

c) Le forme del discorso

I programmi specificano, in più luoghi, che le forme del discorso sono suddivise in due poli: il polo narrativo e il polo argomentativo, nonostante che, nella pratica linguistica, siano frequentemente combinati tra loro, ma la distinzione, si nota nel documento, "torna utile per renderli meglio accessibili agli studenti"⁸⁷.

La progressione d'insieme dalla 6e alla 3e, definita nell'introduzione ai programmi per la classe 6e, risulta così distribuita.

Classe 6e

- identificare il polo narrativo e il polo argomentativo;
- leggere e produrre le diverse forme del racconto;
- allenarsi all'espressione orale di un punto di vista argomentato.

Classi 5e e 4e

- per il polo narrativo, proseguimento dello studio della narrazione e sviluppo della descrizione (integrando nella narrazione la descrizione e il dialogo);
- per il polo argomentativo, studio del discorso esplicativo (la spiegazione prepara lo studio dell'argomentazione).

Classe 3e

- per il polo argomentativo, studiare le principali forme dell'argomentazione;
- per il polo narrativo arricchire la pratica delle forme del racconto.

□ *Il ciclo di "adaptation". "La sixième"*

Nel quadro degli obiettivi generali dell'insegnamento del francese quello della classe 6e consiste soprattutto nel consolidare le acquisizioni linguistiche della scuola elementare e nel sensibilizzare gli alunni alle forme essenziali del discorso attorno ai poli narrativo e argomentativo (studio del racconto e iniziazione all'argomentare, identificando testi argomentativi). Fra gli obiettivi dominanti, compaiono, oltre quelli enunciati, anche il saper:

- identificare, comprendere e padroneggiare, sia allo scritto che all'orale, i meccanismi essenziali della narrazione;

⁸⁷ Ministère de l'éducation nationale. *Accompagnement aux programmes de Langue française*, Classes: sixième, cinquième, quatrième, troisième, 1995.

- comprendere la coerenza propria del racconto;
- riconoscere la presenza dell'implicito;
- fornire loro le conoscenze culturali necessarie alla costruzione della loro identità.

Ma a questo livello di classe, si osserva nel documento, è essenziale distinguere ciò che l'alunno può riconoscere e comprendere (conoscenza passiva) e ciò che padroneggia, cioè ciò che ha assimilato ed è capace di produrre (competenza attiva). Così nella classe 6e è importante che l'alunno sappia identificare e capire globalmente un discorso argomentativo semplice, mentre per la narrazione non è sufficiente che sappia soltanto identificare e capire un discorso narrativo, in quanto si richiede di padroneggiare (allo scritto e all'orale) i meccanismi essenziali della narrazione. Questo stesso obiettivo dovrà essere raggiunto, per l'argomentazione, in 3e. Ma affinché il ragazzo pervenga a questa padronanza attiva è necessario farlo nella condizione di costruire un enunciato orale sia che si tratti di formulare un resoconto, una domanda / risposta, di presentare un documento / esporre un punto di vista, sia che si tratti di raccontare / restituire un testo (memorizzandolo), di leggere dei testi completi, anche corti, progressivamente più complessi o che debba redigere lui stesso dei testi organizzati. Un'attenzione particolare è rivolta agli scritti di creazione personale, al gusto di leggere, scrivere e raccontare oralmente, col fine di promuovere una sensibilità estetica e di valorizzare la dimensione dell'immaginario; componenti così importanti per arricchire la loro immaginazione e iniziarsi alla comprensione e produzione di forme simboliche e rappresentative, che costituiscono ingredienti fondamentali nell'universo letterario. Si riportano in sintesi gli obiettivi e le competenze previste per la lettura, scrittura e espressione orale.

Letture

Obiettivi

- sviluppare il gusto della lettura;
- leggere testi di ogni tipo;
- comprendere la coerenza propria di un racconto;
- appropriarsi degli elementi chiave di una cultura comune: le origini greco- latine e giudaico - cristiane della nostra civiltà.

<i>Pratiche di lettura</i>	
<i>Competenze</i>	<i>Applicazioni</i>
leggere in maniera rapida;	la lettura rapida è la forma usuale della lettura personale. Viene esercitata su testi diversificati letterari e non ed è sempre avviata in un'attività collettiva in classe;
studiare testi completi.	lettura di opere complete. Non deve eccedere le sei settimane su un'opera. Lettura dettagliata di un testo breve o di un brano, in una lezione.

Segue una lista⁸⁸ di testi da leggere. Testi appartenenti a:

⁸⁸ Vedi *Annexe* in appendice ai programmi della sixième.

- l'eredità antica (la Bibbia; Omero, l'Odissea; Virgilio, l'Eneide; Ovidio, Le Metamorfosi);
- differenti generi scelti nella letteratura francese o straniera (fiaba, racconto, favole, poesie, una breve *pièce* teatrale etc., almeno una lettura di ogni testo);
- letteratura per la *jeunesse* (almeno una lettura. Si fornisce una lista di opere di qualità, a titolo indicativo);
- la produzione documentaria (opere documentarie, iconografiche e non).

Scrittura

Obiettivi

- sviluppare il piacere di scrivere;
- sviluppare la capacità di esprimere e di comunicare per scritto, assimilare l'idea che un testo è soprattutto scritto in funzione di uno o più destinatari;
- produrre un testo completo coerente;
- padroneggiare la narrazione e iniziare la descrizione.

<i>Pratiche di lettura</i>	
<i>Competenze</i>	<i>Applicazioni</i>
attribuire un nome e classificare i documenti; assicurare la leggibilità di un testo; comporre un testo; combinare narrazione e descrizione.	riordinare documenti personali; impaginare un testo (paragrafo etc.), grafia chiara e regolare, padronanza dei differenti codici (lettere, cifre), ortografia; produzione di un racconto che segua l'ordine cronologico; inserimento in una narrazione di brevi notazioni descrittive.

Seguono indicazioni sui testi da scrivere per sé (messa a punto di una lista, scrittura e riscrittura di un brutta copia, riformulazione scritta di un breve enunciato etc.) e per altri (racconto a partire da un supporto concreto, di un mito o eroe, lettera narrativa, testi di imitazione etc.)

Orale: ascoltare, parlare

Obiettivi

- ascoltare, soprattutto per prendere in considerazione la parola altrui;
- comunicare nel quadro di uno scambio;
- esprimersi in maniera ordinata;
- restituire un'esperienza (lettura, film, visita..).

<i>Pratiche di lettura</i>	
<i>Competenze</i>	<i>Applicazioni</i>
Ascoltare; interrogare e rispondere; presentare; raccontare; restituire un testo.	rispetto degli interventi altrui, presa di parola con cognizione di causa, resoconto orale di un enunciato orale; formulazione di una domanda e di una risposta sotto-forma di frase completa; lettura di un testo ad alta voce, presentazione di un documento, di un punto di vista, descrizione orale; resoconto orale; dizione di brevi testi memorizzati.

Segue una lista di testi da *ascoltare e dire*

- recitazione di testi in prosa, poesia teatrali, etc.
- narrazione, rendendo conto di una lettura, visita, film, documento sonoro;
- descrizione, su un oggetto, documento, monumento.

Gli strumenti della lingua per la lettura, la scrittura e la pratica dell'orale

Obiettivi

Lo studio della lingua sempre associato alla lettura, alla scrittura, all'espressione orale è in 6e legato principalmente alla pratica del racconto. L'obiettivo consiste nel far padroneggiare gli strumenti lessicali e grammaticali necessari alla narrazione e alla descrizione e di permettere la semplice individuazione dell'argomentazione. A titolo esemplificativo è fornita all'insegnante un'estesa lista di contenuti relativi alla grammatica del discorso, del testo e della frase.

□ *Il ciclo "central". La "cinquième" e la "quatrième"*

Pur perseguendo la formazione di una cultura *comune* tramite letture diversificate di testi soprattutto letterari, l'obiettivo centrale delle classi 5e-4e rimane la padronanza delle forme del discorso, progressivamente più complesse. Quest'obiettivo si traduce in studio e produzione approfondita di testi, favorendo incontri sempre più frequenti tra il polo narrativo e quello argomentativo. Nella classe 5e si propone un certo numero di nozioni nuove, che saranno arricchite e completate in 4e. Per tenere conto della diversità delle situazioni e dei livelli di classe i contenuti della classe 5e possono essere ripresi in 4e in vista di un loro consolidamento; inversamente, i contenuti della classe 4e possono essere oggetto di iniziazione fin dalla classe 5e. Sta al professore valutare il livello delle classi e sulla base di questo impostare l'attività didattica. Il lavoro sulle diverse forme del discorso, quali per esempio narrativo, argomentativo, descrittivo, esplicativo, abbraccia, là dove è possibile, anche le prospettive di altre discipline: educazione civica, scienze della terra e scienze naturali soprattutto per la descrizione e la spiegazione. Mentre lo studio dell'immagine e della rappresentazione simbolico- espressiva, del quale si evidenziano gli elementi descrittivi, esplicativi, persuasivi, viene sovente messo in relazione con l'apprendimento dei discorsi verbali. Per l'ambito linguistico

si precisano, dettagliatamente⁸⁹, i caratteri distintivi delle forme principali del discorso, proposti in combinazione tra loro e da affrontare nella realtà concreta dei testi (generi testuali letterari e non, testi a dominanze differenziate), i quali rappresentano le coordinate portanti dell'insegnamento linguistico. Per questo ciclo si affina la conoscenza delle forme narrative e si affronta lo studio delle forme descrittive ed esplicative, intensificando la pratica dell'argomentazione. Nello studio della descrizione (5e) e della spiegazione (4e), si dovrà porre l'accento sull'approccio dello scambio argomentativo, che sarà approfondito nella classe 3e e che fornirà l'occasione di prendere in esame quei generi testuali, quali il dialogo, la conversazione, la discussione, il dibattito, che abitano gli studenti ad identificare il grado di implicazione del locutore e a prendere in considerazione la nozione del punto di vista (primo approccio all'enunciazione). In quest'ottica l'inserimento di porzioni descrittive, esplicative e dialogiche nel racconto, aiuterà gli alunni a padroneggiare progressivamente la comprensione logica dei testi a dominanza narrativa e a identificare i principali costituenti del racconto e loro disposizione. Inoltre si consiglia di sensibilizzarli alla nozione di genere attraverso la distinzione tra dominanza del racconto (romanzo, novella) e dominanza del dialogo (teatro), consentendo loro di conoscere i generi narrativi (il romanzo, affrontato già in 6e, e il racconto breve, tra cui la novella). Non viene trascurata la comparazione tra generi letterari e non, quali per esempio il confronto tra novelle letterarie e fatti di cronaca o tra le forme del genere epistolare e quelle della corrispondenza quotidiana, con lo scopo di far percepire le somiglianze/ differenze narrative e gli stili di scrittura. L'iniziazione al teatro, in relazione al lavoro sul dialogo, e l'approccio ai testi poetici, tramite la lettura di poesie e di un insieme di poemi (XIX secolo), contribuiranno a sviluppare una sensibilità estetico-letteraria, facendo intravedere le ricche potenzialità di una pluralità di linguaggi. Si indicano quali attività da incentivare:

- la combinazione delle differenti forme del discorso (elementi dialogati, descrittivi, argomentativi);
- la comprensione del punto di vista altrui come la partecipazione a dialoghi esplicativi e argomentativi;
- la comparazione tra i differenti tipi di dialogo (teatro, romanzo, fumetto, scritture cinematografiche).

Nella 4e si approfondisce lo studio di racconti più complessi per i testi a dominanza narrativa e si sviluppa l'iniziazione al discorso argomentativo, affrontando lo studio del discorso esplicativo (come sviluppare delle informazioni in risposta a delle domande), eventualmente a partire dai dialoghi e si avvia lo studio dell'implicito in tutti i tipi di discorso. Nella prospettiva dell'argomentazione si approfondisce lo studio delle immagini utilizzate come esempi o prove e del punto di vista e della prospettiva (inquadratura, ripresa, etc.). Un particolare interesse è rivolto alla formazione di una cultura comune, che deve sostanziare qualsiasi attività linguistica, attraverso lo studio di testi *rappresentativi* che costituiscano punti forti di *riferimento culturale* (Medio Evo, Rinascimento, Età classica), a cui bisogna "far accedere" gli alunni, in maniera diversificata e a seconda del livello della classe. Come per la 6e anche per questo livello (5e e 4e) viene riportata una lista di opere classiche e testi, per i giovani, da leggere, scrivere, ascoltare e dire, scelti tenendo conto dell'interesse culturale dell'alunno⁹⁰. Per la lettura si indicano testi di genere diverso

⁸⁹ Vedi Ministère de l'éducation nationale. *Accompagnement aux programmes de Langue française, Classes sixième, cinquième, quatrième, troisième*. 1995.

⁹⁰ Vedi *Annexe* in appendice ai programmi di cinquième e quatrième.

(approccio ai generi), testi e opere appartenenti sia alla letteratura "classica" (dal Medio Evo al XIX secolo), sia alla letteratura della *jeunesse* e alla produzione documentaria. Per la scrittura sono forniti testi da scrivere per sé⁹¹ e per altri⁹².

Per l'orale si propone di lavorare su argomenti precisi e limitati, documentati e studiati. I testi riguardano:

- brani (letterari e non) per recitare (lavoro di dizione);
- dialoghi registrati, *pièces* di teatro, *sketches*, conversazioni diverse, pratiche orali nel dibattito, nel gioco delle parti, nelle forme semplici della messa in scena, poesie (lavoro di dizione);
- racconti registrati, resoconti di film, visite, documenti sonori;
- descrizioni di oggetti, luoghi, monumenti, paesaggio, immagine. Si pone l'accento sulla prospettiva adottata e il punto di vista dell'osservatore.

Per gli strumenti della lingua i programmi riportano un'ampia lista di contenuti grammaticali relativi alla grammatica del discorso, del testo e della frase.

□ *Il ciclo di "orientation". La "troisième"*

Nel quadro degli obiettivi generali del *collège* la classe 3e rappresenta una tappa decisiva per la padronanza del discorso. Gli apprendimenti si organizzano secondo tre direzioni essenziali.

- 1) La comprensione e la pratica delle grandi forme dell'argomentazione, che costituiscono per gli allievi l'innovazione principale. Il loro studio associa quello del discorso narrativo, descrittivo e esplicativo.
- 2) La seconda direzione concerne l'espressione di sé (testi autobiografici e poemi lirici). Questa può manifestarsi nel racconto o nell'argomentazione e porre l'accento sul coinvolgimento e sull'impegno (opinione, convinzione, emozione), o al contrario sul distanziamento sul distacco (oggettività, distanza critica, humour, caricatura).
- 3) La terza direzione si riferisce alla considerazione dell'altro, affrontata sia nella sua dimensione individuale (dialogo, dibattito), sia nella sua dimensione sociale e culturale (apertura alle letterature straniere, soprattutto europee).

Queste tre direzioni orientano le pratiche di lettura, di scrittura e di orale, combinati nelle sequenze che vengono organizzate durante l'anno. Lettura ed espressione sono sempre legate.

Nella seconda direzione, *l'espressione del sé*, viene focalizzato il ruolo centrale dell'enunciazione, cioè la posizione della persona in rapporto alla parola. Gli alunni devono imparare a riconoscere e a utilizzare una larga gamma di atteggiamenti enunciativi; il programma li stabilisce entro due poli: da un lato l'impegno del soggetto nella sua parola e il suo coinvolgimento nell'esprimere un'opinione o la propria sensibilità, per esempio quando si tratta di difendere una convinzione, di far condividere un'emozione o di comunicare una passione, dall'altro il distanziamento del soggetto dalla sua parola, quando si invitano gli studenti ad una maggiore oggettività mettendo in relazione i fatti, o si chiede loro un allontanamento critico in rapporto ad un avvenimento. E' il caso di quando li si conduce a padroneggiare le forme della derisione, dell'ironia e dell'humour, che permettono di esprimere un apprezzamento o un giudizio con le forme del distacco, sollecitando la partecipazione altrui.

⁹¹ Scrittura e riscrittura di una brutta copia, prendere appunti a partire da un supporto scritto o comunicazione orale, riordinare idee e informazioni, semplici riassunti.

⁹² Ritratto, lettera semplice presentando una domanda o risposta e giustificandola; racconto immaginario, avendo come quadro di riferimento il XVII, XVIII o il XIX secolo; racconto complesso (ellissi narrativa, ritorno indietro, anticipazione); racconto a partire da un racconto dato, seguito con o senza cambiamento del punto di vista; testo esplicativo con legami tra asserzioni e giustificazioni.

La terza direzione, tesa al *prendere in considerazione l'altro*, nella sua dimensione individuale, sociale e culturale, può essere percorsa, facendo acquisire riferimenti culturali ed elaborare produzioni scritte e orali, dove "l'attenzione portata ai destinatari immediati del discorso rappresenta il *pendant* dell'attenzione portata alle differenze di epoca, di culture e di opinioni". Un tipo di considerazione dell'altro, questo, che si rivolge sia alla personalità individuale di colui al quale ci si indirizza sia alle identità collettive e alle differenze culturali. Tuttavia per realizzare questi obiettivi, che mirano a costruire l'identità personale e a educare all'alterità attraverso l'insegnamento linguistico-letterario, il programma, e in particolare *l'Accompagnamento ai programmi* di 3e, forniscono indicazioni per dotare gli alunni dei mezzi linguistici e culturali necessari a raggiungerli.

Per il polo argomentativo si insiste su quegli elementi linguistici, legati ad una dimensione testuale, discorsiva o frastica che giocano un ruolo essenziale nella coerenza e nella dinamica del discorso argomentativo. Fra questi compaiono:

- la manipolazione di uno schema argomentativo attraverso circuiti argomentativi semplici, dopo che l'alunno abbia imparato, nelle classi precedenti, a riconoscere e a manipolare quello narrativo (trasformazione generale che conduce da una tesi confutata a una tesi proposta; la combinazione degli argomenti e degli esempi; la struttura canonica di base, tesi, antitesi, sintesi e il suo superamento nella realtà dei testi; l'uso di alcuni connettivi argomentativi in grado di segmentare uno svolgimento argomentativo (da una parte... dall'altra, ma, d'altronde. in compenso, etc);
- la padronanza del sistema enunciativo (i tratti dell'enunciazione, la presenza /assenza dell'*io*, i segni dell'interlocuzione *tu/ voi*, il ruolo di *si*);
- la messa in scena del discorso degli altri, che condiziona, in gran parte, l'efficacia dell'argomentazione. Gli alunni hanno già appreso le differenti forme della citazione (diretta, indiretta, indiretta libera), si tratta di imparare a padroneggiarne l'uso per sostenere la presa di parola o al contrario per confutare una tesi e lavorare sulla varietà delle riformulazioni;
- esplorazione sul lessico della valutazione (peggiorativo, dispregiativo, migliorativo) e diverse modulazioni;
- ricorso ad alcune figure della retorica all'interno di una prospettiva globale del discorso e dei suoi scopi (figure di accumulazione/ gradazioni, parallelismi; di attenuazione/ eufemismi, litote; di somiglianza/ analogia, comparazione, metafora; di opposizione come le strutture antitetiche /il bello- il brutto, il buono- il cattivo).

Elementi questi che acquisiscono il loro valore soltanto dentro il contesto di un progetto argomentativo o espressivo, cioè in vista di un effetto da produrre sul destinatario.

Letture

Obiettivi

Il principale obiettivo della lettura consiste nel consolidare l'autonomia degli studenti, di fronte a testi differenziati. Questi vengono indicati, come per le altre classi, da una lista di opere "classiche" e di letteratura per i giovani, annessa ai programmi (*Annexe*). Dato che lo studio dell'espressione del sé è ritenuto uno degli obiettivi principali, l'attenzione viene centrata sui testi autobiografici e poemi lirici, francesi e stranieri, senza trascurare la lettura di testi con finalità argomentative, sulla base di alcuni di quegli elementi precedentemente enunciati.

Si aggiungono i testi da leggere (approccio ai generi) e la scelta di testi e opere ("classiche", soprattutto XIX e XX secolo, letteratura per la *jeunesse*) insieme alla lettura della produzione documentaria (immagini, stampa, audiovisivi, informatica etc.). Viene raccomandata la lettura di testi orientati alla scoperta della problematica dell'*io*, dell'*altrove* e dell'*alterità*. In particolare si citano testi:

- autobiografici, corrispondenza (*genere epistolare*), che avviano una riflessione sul sé e sull'altro;
- racconti di viaggi (in relazione alle grandi scoperte, Marco Polo, Bougainville, Jean de Lèry, etc.);
- testi teatrali (dialoghi);
- testi di derisione critica (Medio Evo e Rinascimento) che consentono di scoprire il potere del riso satirico in un contesto storico.

In appendice si riporta una estesa lista di opere da leggere (*Annexe*).

Scrittura

Obiettivi

Per la scrittura si riportano due grandi obiettivi, quali il perfezionare la scrittura di testi narrativi complessi e il padroneggiare l'esposizione scritta d'un'opinione personale. In continuità con i cicli precedenti si conduce gli alunni a produrre degli scritti frequenti e diversificati (narrazione, descrizione, spiegazione, espressione di un'opinione) in una progressione di insieme, mirata al raggiungimento dei due obiettivi citati.

Per i testi da scrivere, sia per sé che per altri, si richiede:

Scrittura per uso personale

- prendere appunti a partire da un supporto scritto o da una comunicazione orale e riutilizzarli in vista di uno scopo preciso;
- mettere in ordine idee e informazioni;
- scrittura e riscrittura di una brutta copia;
- utilizzo del trattamento del testo.

Scrittura per altri

- riduzione o amplificazione di un racconto, di un testo esplicativo, di un testo argomentativo semplice in funzione del contesto.

Per la pratica del racconto si prevede:

- la redazione di racconti complessi, avendo come sfondo il mondo reale o immaginario;
- il racconto, la cui trama segue o non segue l'ordine cronologico, con l'inserimento di passaggi descrittivi e utilizzo di parole riportate direttamente o indirettamente;
- il racconto, a partire da un racconto dato con cambiamento del punto di vista.

In particolare gli alunni devono saper scrivere nel corso dell'anno il racconto di un'esperienza personale e una testimonianza, riportando un avvenimento ed esprimendo la loro reazione.

Per la pratica dell'argomentazione si richiede:

- la presentazione di una presa di posizione, sostenuta da un argomento concreto (un esempio, un fatto storico, dei dati in cifre) o da un argomento astratto (un ragionamento che contiene la presentazione di

- una tesi e la sua confutazione);
- la presentazione di più opinioni su una questione.

In ogni caso si farà cogliere agli alunni la nozione di parafrasi. I testi prodotti dovranno comportare un'introduzione, uno sviluppo ed elementi di conclusione. La realizzazione di testi, da una a due pagine, correttamente redatta, è ritenuta come un'esigenza minima.

L'orale

Obiettivi

Alla fine della classe 3e gli alunni devono sapere:

- identificare le situazioni di orale, le più usuali della vita personale, scolastica e sociale;
- distinguere l'ascolto, il dialogo, l'esposizione;
- comportarsi in maniera pertinente nelle differenti attività orali.

Si continuano le pratiche degli anni precedenti negli ambiti della lettura ad alta voce e della recitazione e si approfondisce la pratica del resoconto orale, al seguito di una visita di monumenti, di letture di documenti e dati, orientandola verso l'iniziazione all'esposizione. Si sviluppa la pratica del racconto orale (testimonianza, racconto di un'esperienza personale) e del dialogo, orientandola verso la partecipazione ad un dibattito. Si tratta di un orale preparato, per cui si condurrà gli alunni a staccarsi progressivamente dagli appunti presi per impegnarsi in una espressione orale più improvvisata.

Testi da dire

- letture ad alta voce e recitazioni orali (recitazione, legata ai testi studiati);
- resoconti e testimonianze;
- dialoghi, dibattiti, esposizione di un'opinione (padroneggiare la formulazione di una domanda precisa in funzione di un destinatario, per esempio sviluppare un'informazione, giustificare un'opinione etc.);
- ascoltare e riformulare il discorso altrui;
- espressione di un'opinione personale.

Questa pratica potrà avvenire in situazioni di scambio a due (dialogo) o in situazioni di gruppo (dibattito). Partirà da letture effettuate (opere letterarie, testi giornalistici, documenti audiovisivi etc.). Diverse forme di simulazione possono essere messe in campo (negoziazioni, processi, trasmissioni televisive o radiofoniche, interviste). Imparare ad agire in una diversità di forme di scambio e a gestirle ricopre un posto cruciale nell'educazione alla cittadinanza.

Le competenze da sviluppare

- adattare l'atteggiamento, la gestualità e la voce alla situazione di enunciazione (prendere in considerazione lo spazio, gli interlocutori, le regole che governano i turni di parola);
- distinguere i registri di lingua e scegliere quello che conviene alla situazione di comunicazione (lessico, sintassi, formule di cortesia);
- ascoltare e riformulare il discorso degli altri;
- fare il riassunto, la sintesi o ampliamenti, allenandosi secondo i casi, alla brevità o all'amplificazione.

Per questa abilità si ribadisce che un obiettivo essenziale è quello di permettere agli studenti di strutturare l'universo dell'espressione orale.

Ciò implica che essi sappiano:

- distinguere le differenti situazioni di orale (personali, scolastiche, sociali),
- riconoscere l'importanza dell'ascolto e la diversità delle sue funzioni (a seconda che si tratti di memorizzare, di prendere appunti o di prepararsi a riformulare o a rispondere);
- padroneggiare i generi dell'orale (*dialogo, esposizione, dibattito*) e a adottare per ognuno comportamenti pertinenti.

Un'osservazione particolare va fatta a proposito dell'insegnamento della grammatica (del discorso, del testo e della frase) che è legato all'uso dei testi scritti e orali. Come per le altre classi viene fornita una ampia lista di contenuti grammaticali. Inoltre si invita a effettuare accostamenti, ogni volta che l'occasione si presenti, tra la grammatica del francese e quella delle altre lingue studiate, antiche e moderne.

V. Intorno ai nuovi programmi di lingua

V.1 *La scuola primaria*

V.1.1. *Se Emilio tornasse...*

Se Emilio davvero tornasse, come nel passato lo aveva auspicato P. Meirieu⁹³, invocandolo di fronte alle feroci *querelles*⁹⁴ sorte sulla scuola e sul ruolo della pedagogia, probabilmente esprimerebbe molte perplessità riguardo ai nuovi programmi per la scuola primaria. Resterebbe certamente stupefatto per l'immensa mole di competenze da acquisire, anche se su questo si potrebbe obiettare che siamo nell'era della complessità: Emilio appartiene ad altri "tempi"! Ma il nostro Emilio avvertirebbe soprattutto un gran senso di smarrimento, suscitato dalle proposte culturali avanzate; proposte nobili e accattivanti, ma abbastanza estranee, se non indifferenti, a quel mondo naturale ed esperienziale, in cui Emilio è culturalmente cresciuto. Questo probabilmente è il grande rimprovero da avanzare agli estensori dei programmi della scuola primaria, cioè, che non hanno prestato un'attenzione forte ai bisogni di alfabetizzazione del bambino (bisogni personali, funzionali, cognitivi) e alle sue competenze, attribuendo ai programmi un'impostazione eccessivamente disciplinarista, non adeguatamente mediata sul piano psicopedagogico; tanto che viene da chiederci, ma i destinatari di questi programmi sono i bambini?

Ogni bambino, quando arriva a scuola si esprime, seppur a livello familiare, nella propria lingua ed è capace di organizzare il pensiero in forme personalizzate e con un lessico colorito; adopera un linguaggio concreto, assimilato in situazioni di contatto con la realtà, impiegando pratiche quotidiane per dare senso alla realtà e aprirsi all' intersoggettività. Un ricco patrimonio linguistico- culturale questo, che rappresenta una vera e

⁹³ P. Merieu, professore in Scienze dell'Educazione all'Università di Lumière- Lyon e autore, insieme a M. Develay, di *Emile reviens vite... Ils sont devenus fous*. Paris, ESF, 1992, p.25, in cui evoca la figura di Emilio, personaggio emblematico del trattato di Rousseau sull'educazione. In questo volume P. Merieu prende posizione nei confronti degli attacchi alla pedagogia e, pur cercando di comprendere il punto di vista dei suoi avversari, ricorda le acquisizioni della ricerca in materia educativa, chiarendo la posta in gioco e affermando le proprie convinzioni.

⁹⁴ Critiche e obiezioni che mettono in discussione il ruolo delle Scienze dell'Educazione, la legittimità della democratizzazione del sistema educativo, il riferimento ai Diritti del bambino, l'abbandono dei contenuti disciplinari. P. Merieu ricostruisce il clima di quegli anni, in cui al capezzale della scuola malata si affollano "i medici di Molière". Giornalisti, filosofi, presentatori televisivi, storici o romanzieri, che pretendono tutti di detenere il rimedio miracoloso: alcuni profferiscono "clisteri di selezione", altri presagiscono il "salasso della privatizzazione", altri ancora suggeriscono vigorosi cataplasmi disciplinari. Tutti sono d'accordo nel trovare il colpevole, la pedagogia o il "pedagogismo" che avrebbero sacrificato qualsiasi esigenza disciplinare per promuovere "l'ascolto beato delle aspirazioni degli alunni".

propria fonte di comunicazione e strumento di rappresentazione del sapere, da potenziare e arricchire attraverso "aggiunte ed ampliamenti" e da utilizzare per operare passaggi ad un uso maggiormente formalizzato e controllato della lingua. Invece, in questi programmi, ci troviamo di fronte a un bambino *asettico* quasi *invisibile*, a cui vengono richieste una quantità di nozioni⁹⁵ e livelli di competenza, adatti più ad una scuola secondaria che primaria, che non tengono conto della diversità dei retroterra linguistici individuali degli allievi (personale, familiare, ambientale) e conseguentemente, sul piano didattico, non prendono in considerazione quella dimensione sociale e pragmatica del linguaggio, così tanto frequentata dal bambino. Senza contare che la scoperta della diversità dei retroterra, linguistico- culturali, che racchiude una portata culturale "in quanto reattiva e negoziale, quindi sociale"⁹⁶, potrebbe permettere ai bambini di imparare a capire ed apprezzare la varietà, per poi condurli a "sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società"⁹⁷. Esplorazioni queste che rappresentano un primo passo verso una cultura della differenza, essendo orientate alla diversità culturale e alle varietà linguistiche e testuali. Al contrario, nei programmi, questi aspetti rimangono ai margini, come pure in secondo piano rimangono lo sviluppo del "senso della funzionalità comunicativa di ogni possibile tipo di forme linguistiche, note e ignote" e la scoperta della "ricchezza, flessibilità e creatività della lingua e dei suoi usi"⁹⁸, suscitata attraverso una varietà di testi (generi letterari e non), riferibili alle differenti forme del discorso (la narrazione/ la descrizione/ la regolazione/ l'esposizione/ l'argomentazione).

Tuttavia dare una lettura tutta al negativo dei programmi sarebbe ingiusto, poiché sono colti e ben scritti, seppur legati ad una visione "elitaria" di scuola e di cultura, che sicuramente non si pone problemi di inclusione. Ma, per motivi di chiarezza e per mettere meglio in evidenza gli aspetti positivi e negativi, ricorremo a due categorie, quali quelle della *vicinanza* e della *lontananza*, che ci consentono forse di schematizzare meglio il nostro pensiero.

Vicinanza, poiché stimolante è l'attenzione, portata dal documento, alla testualità, seppur limitata a quella letteraria e documentaria⁹⁹, senza trascurare l'incremento delle abilità, che sono trattate in stretto rapporto tra loro (l'apprendimento della lettura e della scrittura sono trattate continuamente di pari passo e inserite in un'ottica di complementarità); più che apprezzabile risulta inoltre la valorizzazione che viene effettuata dell'orale, inteso come fonte di ricchezza linguistica e indicato quale primo gradino nella formazione linguistica; anche se il versante privilegiato del linguaggio e della lingua francese resta quello della lettura e scrittura, a cui sono dedicate la maggior parte delle attività. *Vicinanza*, poiché condividiamo la centralità assegnata alla padronanza del linguaggio e della lingua francese e l'esigenza forte di recuperare la dimensione trasversale della lingua, non tanto per "superare gli steccati disciplinari", che nella scuola primaria non dovrebbero esistere, quanto piuttosto per attuare alcuni principi di educazione linguistica

La scuola sarebbe vittima di una massificazione galoppante e demagogica, la violenza ne sarebbe il premio quotidiano e la qualità irreperibile, in P. Merieu, M. Develay, *Emile revient vite... ils sont devenus fous*, op. cit.

⁹⁵ Vedi le numerose letture letterarie (due classici e almeno otto opere che appartengono alla bibliografia delle letterature *de jeunesse* contemporanea), le competenze previste all'inizio del ciclo 3 (valutazione nazionale), le nozioni grammaticali etc.

⁹⁶ G. Scaratti, I. Grazzani Gavazzi, *La psicologia culturale di Bruner*, in O. Liverta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998.

⁹⁷ T. De Mauro, *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, in *Sette lezioni sul linguaggio e altri interventi per l'educazione linguistica*, Milano, F. Angeli, 1975.

⁹⁸ T. De Mauro, *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, in G. Cerini, I. Fiorin, *I curricoli della scuola di base*. Testi e commenti, Napoli, Tecnodid, 2001.

⁹⁹ Per la testualità non letteraria viene privilegiata quella di "documentazione", in particolare testi informativi ed espositivi, mentre per i testi letterari si propongono letture "recitate" di opere e testi, indicati dalla bibliografia ufficiale.

democratica,¹⁰⁰ in grado di garantire a tutti il *diritto alla comunicazione e all'uso pieno del linguaggio*¹⁰¹. L'applicazione di alcuni di questi principi, indicati nei programmi, comporta lo sviluppo e l'esercizio delle varie capacità linguistiche, entro differenti attività di studio e di ricerca, tra ambiti di discussione e di produzione individuale e di gruppo, favorendo l'acquisizione di conoscenze e di abilità, consapevoli, autonome e trasferibili, da spendere nell'intero universo della comunicazione contemporanea. Ma si richiede pure di addestrare alla conoscenza e all'uso dei diversi linguaggi e *progressivamente* all'uso di modi istituzionalizzati della lingua comune (linguaggio giuridico, linguaggio letterario e poetico ecc.)¹⁰². Questi punti, che valorizzano l'esercizio della lingua in ambiti trasversali, non possono che accomunarci, in quanto rappresentano un "presupposto di garanzia, per il cittadino e per l'intera collettività, dell'uso degli strumenti comunicativi, che sia salvaguardia e alimento della crescita individuale e dello sviluppo della democrazia reale"¹⁰³. Tuttavia incominciamo ad allontanarci da questa impostazione, quando scopriamo che, nel documento programmatico, non vengono affrontati alcuni passaggi fondamentali sia per realizzare una trasversalità *produttiva* dell'insegnamento linguistico, sia per raggiungere competenze letterarie e riflessive sulla lingua. Fra questi passaggi manca una priorità irrinunciabile dell'insegnamento linguistico nella scuola di base: l'educazione ad una *varietà* di usi della lingua, "finalizzata allo sviluppo consapevole di abilità linguistiche e cognitive e quindi della capacità di capire e produrre testi orali e scritti via via più articolati e complessi". Un'educazione agli usi, quindi, non solo letterari, scientifici o storici come invece è proposta dai programmi francesi¹⁰⁴, ma funzionali, simbolico- espressivi, rappresentativi, cognitivi, che conducano progressivamente i bambini "alla capacità di verbalizzare le proprie esperienze e di dominare un vocabolario sempre più ricco, a partire da quello fondamentale e, poi, di base", facilitando il passaggio da "formulazioni più colloquiali, immediate, informali, a quelle più generalmente usate, meditate, riflesse e formali" e successivamente a forme più specifiche quali quelle degli ambiti disciplinari. Mentre, nei programmi, la padronanza del linguaggio si esercita prevalentemente all'interno di una dimensione "codificata" (i linguaggi specialistici degli ambiti disciplinari), nutrita di una cultura *comune, condivisa* (la cultura scolastica, in particolare quella letteraria) che si raccomanda di insegnare, attraverso la lettura di testi repertoriati nella bibliografia ufficiale, per essere in seguito maggiormente approfondita nel campo specifico della letteratura e della grammatica. Da ciò si può dedurre che gli estensori dei programmi presuppongano che tutti i bambini sappiano "muoversi da pari nello spazio linguistico"¹⁰⁵ e che nessuno di loro possa essere un parlante *dimezzato*, ma al contrario sia già un parlante " ben integrato nei diversi tipi di comunità (da quella familiare e amicale a quella sociale in senso lato)"¹⁰⁶, sì da possedere competenze di comunicazione linguistica di base che consentano loro di affrontare usi fortemente formalizzati del linguaggio.

Dalle considerazioni illustrate si è venuta gradualmente a delineare l'altra categoria, quella della *lontananza*, che si rafforza, quando i programmi indicano quale terreno di elezione, per l'acquisizione delle competenze di base e la padronanza del linguaggio, la letteratura e la grammatica. Poli questi ultimi che rappresentano l'altro asse portante dei programmi, insieme alla valorizzazione della trasversalità della lingua. Nel nostro

¹⁰⁰ . R. Simone (a cura di), *L'educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

¹⁰¹ E' l'uso pieno del linguaggio, che abilita ad accedere ad un'ampia gamma di esperienze non linguistiche, ad esso connesse.

¹⁰² T. De Mauro, *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, op. cit.

¹⁰³ M. Ambel, *Educazione linguistica e dintorni* in A. Sasso, S. Toselli (a cura di), *Il sapere della scuola*. Proposte e contributi. Materiale per il Convegno nazionale 1999, Quaderno 1, CIDI, Bologna, Zanichelli, 1998.

¹⁰⁴ Domaines transversaux, *Littérature et Observation réfléchie de la langue française* (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire).

¹⁰⁵ T. De Mauro, *Passato e futuro dell'educazione linguistica*. Intervista di S. Ferreri a T. De Mauro, in S. Ferreri, A.R. Guerriero, *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, Firenze, La Nuova Italia, 1998, p.32.

¹⁰⁶ D. Bertocchi, *Che fare per l'educazione linguistica*, "Italiano e Oltre", n.2, 2000, pp. 75, 76.

caso ci soffermiamo soltanto sulla letteratura, tralasciando volutamente la grammatica. Nei programmi si parla esplicitamente di letteratura, "*Littérature*", anche se sarebbe più corretto parlare di educazione letteraria, e non solo nella scuola primaria, datane la complessità e la peculiarità del suo linguaggio, spesso ambiguo o equivoco e aperto a più interpretazioni. Ma se si ragiona in termini di educazione letteraria, educare al letterario significa avviare una sorta di apprendistato, rivolto alla cultura delle emozioni, che tenga insieme cognizioni, affetti e azioni, introducendo gradualmente l'alunno all'estetica dell'immaginario e allo specifico letterario. Difatti l'uso letterario riveste un alto grado di elaborazione e sofisticazione formale che non può essere colto e apprezzato *naturalmente*, senza cioè dotare i soggetti di competenze comunicative e linguistiche e di supporti culturali; nel testo letterario si sintetizzano tutti gli altri usi e si registra una particolare forma di conoscenza della realtà che avviene per vie specifiche: le vie dell'immaginario e dell'intuizione; tramite queste vie e ricorrendo a modalità "eccezionali" di rappresentazione esso ci fa vedere mondi altri. L'avvicinamento al letterario bisogna che passi, dunque, da fasi intermedie di "presentimenti o anticipazioni del testo letterario", riconoscendo che è "proprio del linguaggio anche comune fare ricorso ai procedimenti (dunque non unicamente retorici) della metafora e della metonimia. Il linguaggio letterario non fa che perfezionare questa tendenza¹⁰⁷. Tuttavia in quest'incontro si dovrebbero prevedere momenti congiunti, in cui si operi sui meccanismi dell'immaginario e sull'elemento culturale della soggettività, che inducono coinvolgimenti al mondo rappresentato, suscitando "tensioni e contraddizioni interne" e si attivino processi cognitivi, che fanno cogliere le ricche potenzialità della lingua e scoprire significati reconditi. Questa partecipazione, sentita e vissuta e il distanziamento razionale potranno essere conquistati con pratiche di lettura accattivanti, suggerite tra l'altro dal documento francese, e con forme di apprendistato linguistico-letterarie, che invece mancano nei programmi, volte a favorire passaggi di *soglia* dai testi e generi non letterari a quelli letterari, dal mondo del quotidiano, del familiare, del "consueto" a quello del non familiare e dell'inconsueto fino a giungere al "dubbio", al mistero, all'inesplicabile e al perturbante¹⁰⁸, ingredienti questi propri del mondo immaginario e fantastico. Passaggi di *soglia* che si rivelano magici per i bambini e che facilitano l'accesso ai testi letterari. Da qui si comprende che l'educazione letteraria si intreccia costantemente con l'educazione linguistica, fin dalle prime fasi degli apprendimenti, come pratica ricettiva e produttiva di testi a forte valenza rappresentativa e simbolica, in cui si mobilitano risorse cognitive e si sviluppano strutture immaginative. Si tratta di un ricco potenziale cognitivo e immaginativo che è possibile mobilitare, stimolando l'uso creativo della parola e contatti assidui con figure retoriche, usate oppure presenti nel linguaggio quotidiano, ma si possono attivare pure ricercando forme para-letterarie in linguaggi non letterari, attraverso la frequentazione sistematica di una varietà di testi e sensibilizzando il bambino ad esperienze estetiche, legate a contesti quotidiani ed esperienze umane.

Un intreccio continuo, dunque, tra usi funzionali e letterari, facendo percepire al bambino, quando il fatto linguistico diventa fatto letterario, cioè fatto estetico (arte della scrittura, della musica, della visione).

Poste queste premesse, lo sviluppo di capacità di comprensione e di esplorazione dei testi diventa la condizione *sine qua non* per arrivare ad un'autentica interpretazione dei mondi che questi rappresentano e per offrire conseguentemente ai bambini opportunità di riflessione sui molteplici sensi veicolati dal testo e sulla condizione dell'uomo e sulla sua esistenza.

Così concepita l'educazione letteraria, soprattutto nella scuola di base, ha bisogno di uno studio propedeutico del fatto linguistico per entrare nella struttura formale, nei generi, nelle tecniche usate e nelle

¹⁰⁷ C. Segre, *Avvicinamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi, 1985, p. 27.

scelte stilistiche, ma soprattutto ha bisogno dell'educazione linguistica per far poi scoprire e cogliere a fondo le implicazioni nascoste nel tessuto del testo, i doppi sensi, le analogie, che rendono unico quel determinato testo. Mancando queste tappe di formazione, come avviene nei programmi francesi, difficilmente i bambini potranno giungere ad un'interpretazione e lettura problematica dell'universo letterario (obiettivo indicato dai programmi), come difficilmente potranno fruire appieno le peculiarità del prodotto immaginario, che, come osserva R. Ceserani, "nasce dal mondo storico dell'esperienza umana e della comunicazione culturale, caratterizzato da contraddizioni, bellezze estetiche e sgradevolezze conosciute proprio perché espressione di esperienza umana e di pensiero, tesi fino all'estremo, all'esaltazione, e al dolore"¹⁰⁸. La letteratura perderebbe così gran parte della sua funzione formativa, cioè di apertura allo spirito critico e dialettico del giovane e di educazione ai valori. Del ricco patrimonio culturale, resterebbe un ampio bagaglio di nozioni, cristallizzato nella tradizione, del quale le future generazioni, pur candidate a perpetuarlo, ne avvertirebbero tutto il peso. E insieme a queste, ritroveremmo anche Emilio.

V.2 *Il collège*

V.2.1 *Verso il diritto di cittadinanza*

Mentre i programmi della scuola primaria suscitano molte perplessità circa gli orientamenti epistemologici effettuati e gli obiettivi indicati, tanto che Emilio faticerebbe a raggiungerli, i programmi del *collège* pur conservando un'impostazione enciclopedica come quelli della scolarità precedente, racchiudono un progetto culturale interessante, a forte valenza formativa. Difatti, ponendo al centro dell'insegnamento linguistico il binomio narrazione/ argomentazione, corrispondente in parallelo a quello dell'identità/ alterità, tentano di coniugare scelte epistemologiche con quelle didattico- educative. Essi ruotano intorno alle principali forme del discorso (narrazione, descrizione, spiegazione, argomentazione), affrontate nella realtà viva e concreta dei testi (generi letterari e non) e suddivise a loro volta, in due poli fondamentali di attività (il polo narrativo e quello argomentativo). Il primo diretto all'esplorazione del sé e alla costruzione di identità personali e collettive, il secondo rivolto alla scoperta dell'altro e dell'altrove. Seguendo un criterio di progressione e di combinazione tra queste e rispettando un principio di *complexification*, vengono tracciati, per le varie classi, itinerari graduati e dettagliati, in maniera puntuale e rigorosa, avendo come scopo ultimo quello di rendere lo studente capace di gestire le conflittualità cognitive e culturali, tramite il ricorso a pratiche culturali argomentative e comportamenti coerenti. In questo iter, che parte dalla narrazione (6e) per arrivare all'argomentazione, viene curata l'espressione del sé e dell'altro, sia nell'aspetto della passionalità emotiva e razionale che in quello della razionalità oggettiva, non escludendo altre macrofunzioni, quali la descrizione e la spiegazione che, in maniera più o meno autonoma (inserite nella narrazione), costituiscono un terreno fertile per l'argomentare (3e). Nel delineare le differenti piste si toccano, sempre in funzione di questi due grandi macro- obiettivi, molteplici settori dell'insegnamento linguistico: le abilità, le varietà testuali (generi letterari e non), i linguaggi verbali e non verbali (immagine, cinema, televisione, teatro), diversi modelli metalinguistici (le grammatiche), finalizzati tutti, anche questi ultimi, a sviluppare capacità di lettura e di scrittura, di ascolto e di parlato. *Ricorsiva* è l'intenzione di dotare gli studenti, oltre che dei riferimenti culturali *comuni*, a cui è ancorata ogni attività (vedi bibliografia di testi repertoriati dai documenti ufficiali), di capacità

¹⁰⁸ R. Ceserani, *Il fantastico*, Bologna, Il Mulino, 1996.

¹⁰⁹ R. Ceserani *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990.

logiche ed argomentative, per costruire *teste ben fatte*. Il non contraddirsi e l'esser pertinenti quando si esprime il proprio pensiero; il saper prendere la parola e negoziarla quando si interagisce con altri, come il saper giustificare un punto di vista opposto e arrivare a sintesi; questi, insieme a tanti altri che si possono ricavare dai programmi, sono gli elementi su cui si insiste ad ogni livello, sia che si esamini un'immagine sia che si discuta un testo documentario o che si analizzi un brano letterario. La filosofia di fondo di questi programmi è, in gran parte, sostanziata da quest'esigenza forte di costruire, da un lato, l'*identità* dell'adolescente e dall'altro, di educare all'*alterità*, che rendono il ragazzo capace di esercitare un pensiero dialettico e di assumere comportamenti coerenti, ma che gli consentano anche di operare scelte culturali, aperte alla diversità. Dunque l'originalità di questi programmi sta essenzialmente nell'aver ricercato, attraverso lo strumento culturale (la sfera della lingua e della letteratura), vie privilegiate per integrare queste due dimensioni (soggettiva, affettiva ed emotiva /la narrazione, e logico- razionale/ l'argomentazione), da porre a fondamento del rispetto della persona (sé e l'altro) e di qualsiasi diritto di cittadinanza. Meno condivisibili sono invece, a nostro parere, sia la connotazione enciclopedica dei programmi e i vincoli che inevitabilmente questa impone, sia quel richiamo costante all'acquisizione di una cultura *comune*, predisposta dai documenti ufficiali e radicata nei valori della tradizione, la quale, se non è basata su una "compenetrazione di culture", condivisa ad ampio raggio, può portare, contrariamente ai buoni propositi, a negare qualsiasi forma di differenza.

BIBLIOGRAFIA

- M. Ambel, *Educazione linguistica e dintorni* in A. Sasso, S. Toselli (a cura di), *Il sapere della scuola*. Proposte e contributi. Materiale per il Convegno nazionale 1999, Quaderno 1, CIDI, Bologna, Zanichelli, 1998.
- Annali della Pubblica Istruzione Roma, *Insegnare e apprendere nella società conoscitiva*, Libro Bianco su istruzione e formazione a cura della Commissione dell'Unione Europea, Roma, Le Monnier 1995, Anno XLI, n. 4.
- J.L. Auduc, J. Bayard- Pierlot, *Le système éducatif français*, CRDP de l'Académie de Créteil, Champigny-sur- Marne, 2001.
- BOEN, *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 29 juin 2000, n. 25.
- BOEN, *Bulletin officiel de l'éducation nationale* 21 décembre 1989, n. 46.
- BOEN *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 4 mai 1995 n.18. Circolare ministeriale n. 95-099 del 27 avril 1995.
- BOEN. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, hors série, 14 février 2002, n.1.
- BOEN, III- Cycle des apprentissages fondamentaux- Cycle 2, 14 février 2002, n.1.
- BOEN, IV- Cycle de approfondissements- Cycle 3, 14 février 2002, n.1.
- N. Bottani, *Insegnanti al timone? Le riforme scolastiche imperniate sull'autonomia. Francia: una decentralizzazione difficile*. Bologna, Il Mulino, 2002.
- R. Ceserani, *Il fantastico*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- R. Ceserani *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990.
- T. De Mauro, *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, in G. Cerini, I. Fiorin, *I curricoli della scuola di base*. Testi e commenti, Napoli, Tecnodid, 2001.
- A.de Peretti, *Controverses en éducation*, Paris, Hachette éducation, 1993.

- A. de Peretti, *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, coll. " Essais en liberté" 1987.
- L. Legrand, *L'école unique: à quelles conditions?* Paris, éditions du Scarabée, 1981.
- L. Legrand, *Pour un collège démocratique, Rapport au ministre de l'éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1983.
- J. Message, *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry? de Philippe Nemo. Points d'histoire*, Paris, Encyclopaedia Universalis, 1992.
- P. Meirieu, M. Develay, *Emile reviens vite... Ils sont devenus fous*. Paris, ESF, 1992.
- P. Meirieu, *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991.
- P. Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1991.
- Ministère de l'éducation nationale, Dossier de presse. Intervention du ministre de l'éducation nationale, J. Lang, 5 avril 2001.
- Ministère de l'éducation nationale. *Accompagnement aux programmes de Langue française, Classes sixième, cinquième, quatrième, troisième*, 1995.
- E. Morin, *Introduction à une politique de l'homme*, Paris, Le Seuil, 1999.
- E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.
- E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.
- E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- P. Nemo, *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry?* Paris, Grasset, 1991.
- A. Prost, *Education, société et politiques, XXe siècle. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1992.
- A. Prost, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil 1985.
- A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, A. Colin, 1968.
- A. Prost *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF, coll. " Sociologies", 1990.
- A. Prost, *Les lycées et leurs études. Au seuil du XXIe siècle*. Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, Ministère de l'éducation nationale, décembre, 1983.
- P. Raynaud, P. Thibaud, *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calmann- Lévy, 1990.
- G. Rescalli, *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- G. Scaratti, I. Grazzani Gavazzi, *La psicologia culturale di Bruner*, in O. Liverta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998.
- C. Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi, 1985.

