

# 14

# I Quaderni della Ricerca

---

## Fare CLIL

**Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua  
e disciplina nella scuola secondaria**

*a cura di* Paolo E. Balboni *e* Carmel M. Coonan  
Università Ca' Foscari Venezia

---





**LOESCHER  
EDITORE  
TORINO**

© Loescher Editore - Torino 2014  
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da:

CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali,  
Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano

e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito web [www.clearedi.org](http://www.clearedi.org).

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

#### Ristampe

6	5	4	3	2	1	N
2019	2018	2017	2016	2015	2014	

ISBN 9788820137298

---

*Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:*

Loescher Editore  
Via Vittorio Amedeo II, 18  
10121 Torino  
Fax 011 5654200  
[clienti@loescher.it](mailto:clienti@loescher.it)

---

Loescher Editore opera con sistema qualità certificato CERMET n. 1679-A secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

*Coordinamento editoriale:* Chiara Romerio  
*Realizzazione editoriale e tecnica:* Fregi e Majuscole - Torino  
*Progetto grafico:* Fregi e Majuscole - Torino  
*Copertina:* Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika - Torino  
*Stampa:* Tipografia Gravinese  
Corso Vigevano 46  
10155 Torino

---

# Indice

<b>Introduzione. Il progetto Materiali integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica – MILEL</b>	7
di <i>Paolo E. Balboni</i>	
1. L'input linguistico dei docenti di italiano e di lingue straniere	8
2. L'input linguistico dei docenti di altre discipline	9
3. L'input deve essere <i>compreso</i> per essere acquisito	10
4. I materiali del progetto MILEL	11
4.1. Due Quaderni di riferimento	11
4.2. Un video introduttivo al progetto MILEL	11
4.3. Tre serie di Guide per i docenti	12
4.4. Percorsi didattici per gli studenti	12
<b>Parte prima. Coordinate</b>	15
<b>1. I principi di base del CLIL</b>	17
di <i>Carmel M. Coonan</i>	
1.1. Lo studente	18
1.1.1. Lo sviluppo della competenza nella lingua straniera	19
1.1.2. L'apprendimento della disciplina	20
1.1.3. L'impatto emotivo	21
1.1.4. L'impatto cognitivo	21
1.2. L'insegnante	22
1.3. L'insegnamento	25
1.3.1. Aspetti caratterizzanti un programma CLIL	25
1.3.2. L'insegnamento della disciplina in CLIL	28
Bibliografia	34
<b>2. Lo studente di fronte a un testo per CLIL</b>	37
di <i>Paolo E. Balboni</i>	
2.1. Motivazione e CLIL	40
2.1.1. CLIL nelle varie lingue condotto dal docente di lingua straniera	41
2.1.2. CLIL curricolare introdotto dalla Riforma Gelmini	42

2.2. Conoscere e consolidare i processi di comprensione dello studente	43
2.2.1. La conoscenza del mondo o "enciclopedia"	44
2.2.2. Processi logici	45
2.2.3. Il risultato di tali processi: la creazione di ipotesi ( <i>expectancy grammar</i> )	47
2.3. Conoscere e consolidare i processi di produzione orale e scritta dello studente	50
Bibliografia	51
<b>3. L'organizzazione operativa di un modulo CLIL</b>	<b>53</b>
di <i>Graziano Serragiotto</i>	
3.1. La progettazione	53
3.2. La dimensione fisica della progettazione CLIL	54
3.3. Criteri per la scelta di un modulo CLIL	56
3.4. Progettazione di moduli CLIL	57
3.5. L'implementazione di moduli CLIL	58
3.6. Selezione, adattamento e integrazione di materiali	59
Bibliografia	61
<b>4. L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL</b>	<b>63</b>
di <i>Marcella Menegale</i>	
4.1. Il team teaching	63
4.2. Il team teaching in CLIL	64
4.3. Conclusioni	68
Bibliografia	69
<b>5. Valutazione e CLIL</b>	<b>71</b>
di <i>Graziano Serragiotto</i>	
5.1. La valutazione in CLIL	71
5.2. Tipi di format e strumenti di valutazione	72
5.3. Quesiti essenziali da porsi nella valutazione in CLIL	75
Bibliografia	75
<b>6. Il CLIL e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione</b>	<b>77</b>
di <i>Marco Mezzadri</i>	
6.1. Il profilo del docente CLIL	78
6.2. La natura dei processi di apprendimento in CLIL	80

6.3. Vantaggi e svantaggi del CLIL .....	81
6.4. Lanciarsi nel o avvicinarsi al CLIL? .....	83
6.5. Il CLIL e le tecnologie .....	86
6.6. "E-zoom" .....	87
Bibliografia .....	89
<b>7. Le competenze linguistiche di un docente CLIL</b> .....	<b>91</b>
di <i>Geraldine Ludbrook</i>	
7.1. La competenza linguistica dell'insegnante CLIL secondo la normativa italiana .....	91
7.2. Le competenze nel lavoro sulla lingua degli studenti .....	92
7.3. Le competenze nella microlingua disciplinare .....	94
7.4. Conclusioni .....	95
Bibliografia .....	95
<b>8. L'autonomia dello studente nei moduli CLIL</b> .....	<b>97</b>
di <i>Marcella Menegale</i>	
8.1. L'autonomia di apprendimento: che cos'è? .....	97
8.2. Autonomia di apprendimento e CLIL .....	99
8.3. Conclusioni .....	101
Bibliografia .....	101
<b>Parte seconda. Alcuni problemi specifici</b> .....	<b>103</b>
<b>9. Challenges Teaching Content through English: Language Abilities and Strategic Competences</b> .....	<b>105</b>
by <i>Geraldine Ludbrook</i>	
9.1. General English .....	106
9.1.1. Phonology .....	106
9.1.2. Pronunciation .....	107
9.1.3. Orthography .....	108
9.1.4. Grammar and Syntax .....	108
9.2. Academic English .....	111
9.3. Conclusions .....	112
Bibliography .....	113

<b>10. CLIL/EMILE: specificités pour le français</b>	115
par <i>Marie-Christine Jamet</i>	
10.1. Specificités liées aux pratiques institutionnelles	116
10.2. Specificités liées aux cultures éducatives	119
10.3. Specificités liées à la nature du français, langue-cible	121
Bibliographie, Sitographie	123
<b>11. I principali problemi dell'italiano L2 dello studio</b>	125
di <i>Barbara D'Annunzio</i>	
11.1. Italbase e Italstudio	125
11.2. Quali fattori rendono complesso lo sviluppo delle abilità legate allo studio?	126
11.2.1. La complessità della "lingua dello studio"	126
11.2.2. La complessità delle abilità linguistico-cognitive necessarie allo studio disciplinare	126
11.2.3. La complessità dei testi disciplinari	127
11.2.4. L'inadeguatezza della lezione frontale ed esclusivamente verbale	128
11.3. Facilitare lo studio in L2	129
Bibliografia	132
<b>12. Stellung und Probleme der deutschen Sprache im CLIL-Unterricht</b>	133
von <i>Federica Ricci Garotti</i>	
12.1. Sprachpolitische Aspekte	134
12.2. Fachdidaktische Aspekte	136
12.3. Sprachliche Aspekte	137
Bibliographische Hinweise	140
<b>13. Problemas principales del AICLE</b>	143
por <i>Alicia Martínez Crespo</i>	
13.1. Un tándem necesario	144
13.1.1. Algunas reflexiones metodológicas	144
13.1.2. El CLIL y el enfoque por tareas	144
Bibliografía	146
<b>14. Il CLIL nelle diverse aree disciplinari</b>	147
di <i>Diana Saccardo</i>	
Bibliografia	153
<b>Gli autori</b>	155

---

# Introduzione. Il progetto Materiali integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica - MILEL

di Paolo E. Balboni

Il progetto Materiali integrativi Loescher per l'Educazione Linguistica (MILEL) nasce da tre considerazioni semplicissime, per le quali non servono ampie bibliografie essendo ben note a chi insegna, in generale, e a chi insegna italiano o lingue straniere, in particolare:

- a) *la padronanza della lingua di lavoro è condizione necessaria per il successo scolastico*: l'insegnamento si serve, in ogni disciplina, della lingua italiana e delle sue microlingue disciplinari; nelle lingue straniere si lavora in lingua a contenuti non linguistici (letteratura, civiltà, CLIL); dal 2014, a seguito della Riforma Gelmini, una disciplina è insegnata in lingua straniera al quinto anno delle superiori: in tutti i casi, la lingua è lo strumento base della trasmissione ed elaborazione delle conoscenze nella scuola, e questo giustifica l'affermazione in corsivo, sopra;
- b) *la padronanza della lingua è legata all'input che si riceve e che si riesce a comprendere*: non serviva la *Input Hypothesis* di Krashen per questa considerazione, che pure da lui ha preso il nome. Tuttavia, gli studenti lavorano specificamente sulla padronanza linguistica e sull'abilità di comprensione scritta e orale solo per qualche ora settimanale, mentre per tutto il resto dell'orario scolastico si offre loro dell'input – le microlingue disciplinari – senza gli accorgimenti didattici che aiutano la comprensione, contribuendo a formare quella padronanza che sopra abbiamo definito necessaria per il successo scolastico;
- c) *la comprensione* – e conseguentemente l'acquisizione, il perfezionamento, la padronanza della lingua – dipende da alcuni fattori personali di ogni studente (su cui torneremo sotto) e da come l'insegnante supporta le strategie di comprensione e svolge alcune attività specifiche sia nella lingua materna, sia nelle microlingue disciplinari, sia nelle lingue straniere (e classiche).

Il progetto MILEL ha quindi lo scopo di aiutare la riflessione dei docenti e di produrre guide operative e materiali didattici per garantire alle classi una padronanza sempre più efficiente nella lingua dello studio, sia questa l'italiano L1, in cui avviene la maggior parte delle interazioni didattiche, l'italiano L2 degli studenti migranti e di molti studenti italiani totalmente dialettofoni o quasi, le lingue straniere e in particolare la lingua inglese nelle classi quinte della scuola secondaria di secondo grado.

Prima di descrivere, nel par. 4, la struttura e l'articolazione del progetto MILEL, è utile un cenno alle due parole chiave viste sopra, *input* e *comprensione*.

## 1. L'input linguistico dei docenti di italiano e di lingue straniere

Gli insegnanti impegnati nell'educazione linguistica offrono agli studenti diversi tipi di input mirato allo studio:

- a) la *metalingua grammaticale*: la usano i docenti di italiano e di lingue moderne e classiche, anche se spesso si tratta più che altro di terminologia specialistica inserita in italiano di base. Tuttavia sarebbe giusto, nei confronti dello studente, un tentativo di uniformità tra i vari colleghi: usare “congiunzioni” in un caso e “connettori” in un altro confonde e basta. Può essere difficile per gli studenti l'estrema densità concettuale di questa metalingua: «I verbi transitivi che reggono l'oggetto e il termine si costruiscono in inglese col doppio accusativo» è decrittabile allo scritto, dove si può rallentare e riflettere termine dopo termine costruendo il senso, ma incomprendibile se ascoltato in 3-4 secondi – e quindi è inutile come input linguistico che fa crescere la padronanza e pure come strumento di trasmissione delle conoscenze;
- b) le *microlingue della storia, geografia, educazione civica*, aree che per il docente di lettere sono discipline a sé mentre per quello di lingue sono pagine di cultura e civiltà. Nel primo caso, quello della storia, l'italiano dello studio trova il suo ostacolo maggiore nella sofisticata declinazione dei vari piani temporali nel passato oltre che in concetti, e quindi termini, con i quali un adolescente di oggi non ha familiarità, o che interpreta attraverso categorie odierne: ad esempio, lo “schiavo” romano poteva essere potente, colto e ricco, mentre molti cittadini liberi vivevano in condizioni corrispondenti a quella che oggi i ragazzi chiamano “schiavitù”, nozione appresa in qualche film o fumetto. La geografia è più legata all'esperienza quotidiana televisiva e a qualche viaggio, e si limita a una sintetica microlingua specifica, mentre l'educazione civica presenta nozioni che gli studenti sentono, distrattamente, in qualche telegiornale ma che di fatto conoscono a grandi linee e confondono sistematicamente. Ora, il docente di lettere (e quello di lingue straniere e classiche quando fa “civiltà”) insegna tutte queste discipline offrendo un input di lingua dello studio diverso in ciascun caso e che va trattato in maniera differente;
- c) la *microlingua della critica e della storia letteraria* pone un problema ancora diverso: ha uno stile proprio, basato sulla subordinazione (mentre la micro-

lingua proposta dai colleghi di aree scientifiche privilegia la coordinazione), con una terminologia specifica di stilistica e dei termini della storia culturale, che in parte si sovrappone alla lingua quotidiana generando confusione: gli studenti usano “romantico” per significare “sentimentale” anziché “testo scritto nella prima parte dell’Ottocento”; usano “commedia” per dire “dramma” e “dramma” per dire “tragedia”, e possono facilmente confondere il *novel* con una “novella” e il *roman* medievale con un romanzo...

In altre parole: l’input di lingua dello studio da parte dei docenti impegnati nell’educazione linguistica è molto vario, è diversificato per natura e richiede un lavoro sulla lingua dello studio che va ben oltre le ore di “grammatica” in senso tradizionale.

## 2. L’input linguistico dei docenti di altre discipline

I docenti che si occupano delle educazioni diverse da quella linguistica utilizzano microlingue disciplinari, che hanno:

- a) una *terminologia specifica*, spesso costruita a partire da prefissi e suffissi greco-latini ignoti agli studenti, problema comunque risolvibile con un minimo di attenzione mirata;
- b) uno *stile specifico* di ogni comunità scientifica, che si identifica anche come “comunità di discorso”: un matematico è molto legato alla coordinazione, che segue passo passo la soluzione di un’equazione o di un problema; un filosofo usa molto la subordinazione, che consente di precisare e precisare e precisare; entrambi hanno un uso dell’impersonale che è molto superiore a quello dell’italiano comune (impersonale che in inglese non esiste e si risolve in forme passive); la nominalizzazione (“l’asta che regge la carta” diventa “l’asta reggicarta” con l’eliminazione di una relativa), l’enumerazione, l’uso di segnali logici (“premettiamo”, “anzitutto”, “in secondo luogo”, “inoltre”, “infine”, che scandiscono un testo scientifico) sono tutti esempi di questo stile microlinguistico, che per il docente è *normale, ovvio*, perché da anni, spesso decenni, usa quella microlingua per studiare e per insegnare, mentre per lo studente si tratta di uno stile alieno, che rende difficile la comprensione e che egli non usa spontaneamente durante un’interrogazione.

Nella maggior parte delle loro ore di vita scolastica e di studio domestico, gli studenti sono posti di fronte a un input microlinguistico estremamente ricco, che deve essere acquisito; tuttavia l’acquisizione va gestita secondo le logiche che, come vedremo sotto, si chiamano CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, in cui la chiave è l’aggettivo *integrated*.

### 3. L'input deve essere *compreso* per essere acquisito

Il titolo di questo paragrafo è banale, ma nella prassi quotidiana non sempre si presta attenzione a tale banalità, visto che si insegna in italiano e si crede che l'italiano di default sia compreso, almeno dagli studenti di madrelingua italiana. Ma spesso essi non sono tali: in Italia ci sono molti dialettofoni, e ci sono molti italo-foni che non supererebbero una certificazione B1 di italiano, i quali, di fronte a un periodo come «Disse che avrebbe conquistato Roma se solo avesse potuto disporre di due legioni in più, il che non sarebbe stato possibile se Varo Marcello non si affrettava ad attraversare il Po» non sono in grado di individuare la scala temporale e i gradi di certezza e di ipoteticità dei vari eventi.

Gli insegnanti di lingue sanno bene che i loro studenti non possiedono una piena padronanza della lingua che studiano: il CLIL, che proprio nella didattica delle lingue si sta diffondendo, non è altro che una particolare attenzione prestata alla comprensione della lingua dello studio, in modo da garantire il passaggio dei contenuti e, per effetto quasi automatico, il miglioramento della capacità di comprensione generale, delle strategie euristiche, dei meccanismi di compensazione laddove si ignora una parola. Il CLIL insegna a *comprendere*, non solo a *comprendere quel testo*. E questa padronanza si riverbera su tutta l'attività di ascolto, lettura, comprensione dello studente, in ogni microlingua e in ogni lingua.

Non tutti gli studenti, però, sono uguali. Raccogliendo in due macrocategorie le informazioni che giungono dagli studi sulla dominanza emisferica cerebrale, sugli stili di apprendimento e di cognizione, sui diversi tipi di intelligenza e sui tratti della personalità, possiamo dire che in ogni classe si hanno:

- a) *un gruppo di studenti "olistici"*, che affrontano i problemi (e quindi i testi, scritti e orali) globalmente, seguono percorsi *top down*, vanno "a orecchio", "a occhio", "a naso", "a tastoni", espressioni connotate negativamente che però indicano un approccio multisensoriale: sono studenti spesso definiti caotici, approssimativi;
- b) *un gruppo di studenti "analitici"*, che privilegiano la costruzione *bottom up*, partendo dai dettagli per giungere all'immagine globale, che si fermano alla prima parola che non conoscono e di cui chiedono la spiegazione, che non si espongono fin quando non si sentono sicuri: sono studenti che vengono definiti "perfettini" e talvolta "secchioni", ancora una volta con una connotazione negativa.

A ciò si aggiunge un gruppo composito di docenti, "olistici" e "analitici". È facile che ogni docente finisca per favorire gli studenti del gruppo cui lui stesso appartiene. Egli spiega usando con la logica del proprio gruppo di appartenenza, olistico o analitico che sia, e nell'interrogare si attiene all'approccio costruttivo *top down* oppure *bottom up* che lui stesso privilegia.

La logica CLIL, ma soprattutto la logica più ampia che sta alla base di tutto il progetto MILEL, è quella di *proporre materiali e percorsi didattici che non privilegino l'uno o l'altro gruppo* e che pongano continua attenzione al fatto che l'input offerto sia stato compreso o no.

## 4. I materiali del progetto MILEL

Il progetto riguarda due ambiti, l'educazione linguistica e le altre discipline, accomunati dal fatto che entrambi usano la lingua dello studio. Essa va fatta maturare negli studenti secondo strategie che sono comuni ai due ambiti. Il progetto si rivolge a tutti gli insegnanti che credono nella necessità di una buona padronanza della lingua dello studio da parte degli studenti. Vediamo per sommi capi con quali materiali si tende allo scopo del progetto MILEL.

### 4.1. Due Quaderni di riferimento

Quello che state leggendo su carta o su schermo è uno dei due Quaderni della Ricerca:

- *Fare CLIL*, a cura di P. E. Balboni, C. M. Coonan
- *L'italiano L1 come lingua dello studio*, a cura di P. E. Balboni, M. Mezzadri

Lo scopo dei due Quaderni è offrire, in maniera non accademica ma specificamente mirata al mondo della scuola, strumenti per riflettere sul problema della lingua dello studio. Natura “non accademica”, si noti bene, non significa né “superficiale”, né “approssimativa”, né “per dilettanti”: intende infatti ricordare che il destinatario non è un accademico bensì un docente che opera sul campo, non è uno studioso che deve elaborare conoscenza bensì un professionista che deve tradurre la conoscenza accademica in azione didattica, mirata a quel livello di scuola, a quelle condizioni socio-culturali, con quella combinazione di studenti italofoeni e non, olistici e analitici, motivati e disillusi, pronti o refrattari non solo alla lingua dello studio ma allo studio in sé.

### 4.2. Un video introduttivo al progetto MILEL

È un video che ha la stessa natura introduttiva dei Quaderni della Ricerca, ma che è di impatto più immediato e rappresenta, nella strategia del progetto MILEL, il primo contatto con i destinatari, gli insegnanti: il video è gratuito e si trova online all'indirizzo [www.loescher.it/clil](http://www.loescher.it/clil).

Si suppone che dopo aver guardato il video un docente possa essere interessato a dare un'occhiata a uno dei due Quaderni di cui sopra e poi alle Guide e infine ai Percorsi didattici.

### 4.3. Tre serie di Guide per i docenti

Si tratta di volumetti gratuiti, a stampa e on line, che sintetizzano i due Quaderni, ne approfondiscono i temi declinandoli per le varie discipline e i livelli di scuola, e infine offrono una guida metodologica all'uso dei Percorsi didattici. Le linee del progetto sono tre:

1. *L'italiano dello studio*. Attività trasversali per il lavoro in sinergia dell'insegnante disciplinare e dell'insegnante di italiano. Con questi materiali gli insegnanti lavorano sullo stile delle varie microlingue ma soprattutto sulle strategie di comprensione di testi microlinguistici, ad alta densità concettuale e con convenzioni retoriche diverse da area ad area;
2. *CLIL per i docenti di lingua straniera e i docenti disciplinari che lavorano in sinergia*. Guide divise per lingua (inglese, francese, spagnolo, tedesco) e per livello scolastico (scuola secondaria di primo e di secondo grado), con alcune basi metodologiche sul CLIL e strategie per far sì che l'insegnamento di lingua e contenuti sia davvero *integrated*, rinviando ai Percorsi didattici per gli studenti;
3. *CLIL per i docenti disciplinari che al quinto anno delle superiori insegnano in inglese*. In realtà nei licei linguistici il CLIL inizia fin dalla classe terza e viene svolto anche in altre lingue, ma è soprattutto nelle classi quinte che, stante la Riforma Gelmini, dal 2014 si insegna per un anno una disciplina non linguistica in lingua straniera (solitamente inglese), benché molti abbiano rilevato che l'efficacia e la realizzabilità sarebbero maggiori se si facesse in lingua un terzo di ciascuno dei tre anni del triennio, integrando in tal modo i percorsi in italiano e quelli in lingua straniera.

Queste Guide, una per ogni area disciplinare, non sono solo metodologiche, ma descrivono anche le caratteristiche microlinguistiche delle singole aree disciplinari.

### 4.4. Percorsi didattici per gli studenti

Per ciascuna delle tre linee del progetto MILEL sono previsti dei Percorsi didattici per gli studenti, a stampa e on line:

- per l'italiano dello studio i Percorsi sono esemplificati con autentici estratti di manuali disciplinari;
- per il CLIL di lingua straniera ci sono unità didattiche relative a varie discipline, sempre con riferimento ai manuali disciplinari;
- per il CLIL del quinto anno della scuola superiore si forniscono moduli che presentano il testo in inglese (basato sul manuale disciplinare) con le attività di accompagnamento, gli ascolti, i glossari, le verifiche e sezioni video.

Questi materiali vengono prodotti da Loescher in collaborazione con esperti selezionati dal Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, ma la strategia del progetto MILEL mira a mettere in movimento il desiderio degli insegnanti di sperimentare. Per questo gli insegnanti che svolgono attività CLIL possono proporre al progetto le loro buone pratiche (maggiori informazioni sul sito [www.loescher.it/clil](http://www.loescher.it/clil)).



---

# **Parte prima**

## **Coordinate**



---

# 1. I principi di base del CLIL

di Carmel M. Coonan

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) è un acronimo che nasce in Europa nei primi anni Novanta del secolo scorso in riferimento a situazioni di insegnamento/apprendimento veicolare in lingua straniera (L2) di una materia non linguistica. Fino a quella data le situazioni d'uso di una lingua veicolare non nativa riguardavano situazioni di lingua seconda (L2). In questi casi le scuole che attuavano simili programmi – chiamati “programmi di educazione bilingue” – si trovavano in aree di confine o in zone contraddistinte da bilinguismo. La presenza della L2 accanto alla lingua materna (L1), o comunque alla lingua ufficiale della scuola, costituiva un ambiente potenzialmente favorevole all'esito di questi programmi, almeno dal punto di vista linguistico, perché i discenti erano esposti alla L2 anche fuori della scuola.

Negli anni Novanta, invece, dietro pressione esercitata da istituzioni europee quali il Consiglio d'Europa e la Commissione Europea, persuase dell'efficacia di tali programmi di educazione bilingue (e di quelli in atto nelle scuole d'élite), ha avuto inizio un processo che vuole incoraggiare l'uso veicolare delle lingue straniere nei sistemi educativi nazionali per aprire tali esperienze di apprendimento linguistico a un numero decisamente più ampio di cittadini europei. L'azione è politica nella misura in cui si ritiene possa contribuire al piano per la promozione del multilinguismo (un esempio è il *Libro bianco* – European Commission, 1995 – che specifica che il cittadino europeo deve conoscere almeno tre lingue europee, di cui una è la lingua materna), alla tutela delle lingue europee minacciate dalla pressione dell'inglese divenuto ormai una lingua franca mondiale, alla necessità di trovare soluzioni che possano condurre a livelli maggiori di competenza nelle lingue straniere rispetto a quanto si riesce a raggiungere attraverso il tradizionale insegnamento della lingua.

Di fronte a tali politiche le singole nazioni europee si sono mosse con riforme capaci di rispondere alle sfide poste. L'Italia non è un'eccezione: l'art. 4, comma 3°, della riforma sull'autonomia del 1999 (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275) prospetta la possibilità alle scuole, nella loro autonomia, di avviare insegnamenti veicolari, senza tuttavia alcuna obbligatorietà. La riforma dell'ordina-

mento della scuola superiore (D.P.R. 15 marzo 2010, nn. 87-89) delinea una politica nazionale di educazione linguistica molto più decisa. In tale riforma l'uso veicolare di una lingua straniera è reso obbligatorio in tutti i licei (qualsiasi lingua straniera) e in tutti gli istituti tecnici (solo l'inglese) nelle classi quinte (a eccezione del liceo linguistico, con un percorso che inizia in terza con la prima lingua straniera veicolare di una materia non linguistica e prosegue in quarta con un'altra lingua straniera e un'altra materia non linguistica). Inoltre, la responsabilità di tale tipo d'insegnamento è assegnata al docente della materia non linguistica.

Quali tipi di cambiamenti comporta l'uso di una lingua straniera veicolare (LSV)? E perché è utile l'acronimo CLIL?

## 1.1. Lo studente

Che cosa cambia per lo studente quando studia una materia in lingua straniera?

- a) Lo studente deve imparare la lingua straniera, ossia il percorso LSV deve avere un impatto sulla crescita delle competenze nella LS veicolante. Infatti, è da ricordare che la proposta d'insegnamento veicolare in lingua straniera fa parte della politica nazionale di *educazione linguistica*: si ritiene che studiare una materia non linguistica nella LS porti a un miglioramento della competenza della stessa.
- b) Lo studente deve comprendere l'insegnante quando spiega, descrive, fa ipotesi, illustra, definisce, commenta, paragona, calcola ecc.; deve leggere testi di diversi generi, didattici e/o non didattici; deve svolgere le attività di apprendimento e i processi cognitivi associati; deve produrre testi scritti e/o orali (rapporti, sintesi, descrizioni, spiegazioni, definizioni ecc.) utilizzando la microlingua disciplinare: *tutto questo viene svolto nella lingua straniera*. Ciò rappresenta una sfida di tipo linguistico e cognitivo allo studente (e anche all'insegnante che deve gestire il processo).

Per molti è implicita l'idea che in una situazione di LSV la competenza dello studente nella LS si sviluppi automaticamente. Ciò viene considerato un dato di fatto. Tuttavia, le ricerche ci informano che lo sviluppo non è automatico e che devono sussistere delle condizioni idonee perché esso sia possibile. In altre parole, bisogna creare un ambiente favorevole allo sviluppo. Le condizioni minime perché ciò si possa verificare sono che:

- a) lo studente capisca la lingua straniera;
- b) lo studente abbia opportunità di scrivere e parlare in lingua straniera.

### 1.1.1. Lo sviluppo della competenza nella lingua straniera

Cinque principi teorici supportano le due condizioni di comprensione e di produzione di cui sopra e il loro legame con l'apprendimento della lingua e del contenuto.

**Input comprensibile** L'ipotesi di "input comprensibile" di Krashen (1982) postula che la competenza linguistica si evolve quando l'individuo è esposto a grandi quantità di lingua comprensibile. Questa condizione è problematica nelle situazioni di LSV. Lo studente sarà alle prese con lessico e concetti in LS non familiari e forse astratti e, a differenza della sua competenza in italiano, non avrà una base forte e consolidata della lingua base in LS sulla quale fare leva per operare la comprensione della microlingua.

**Noticing** Secondo Swain (2000), il parlare e lo scrivere contribuiscono al fenomeno di *noticing*, ritenuto una variabile di rilievo per lo sviluppo della competenza linguistica. Rispetto a quando deve comprendere un messaggio dove può fare leva principalmente sul lessico per cogliere il senso generale del messaggio, chi parla e scrive è costretto a utilizzare le regole grammaticali e sintattiche della lingua per esprimere il proprio messaggio, altrimenti esso non è che un cumulo di parole. L'atto dello scrivere e del parlare porta in primo piano il sistema linguistico e quindi chi scrive/parla diventa consapevole di quello che gli serve per esprimersi e di quello che gli manca per poterlo fare.

**Automatizzazione** Più si parla e si scrive, più migliorano le capacità di parlare e di scrivere e, di conseguenza, la capacità di tessere le unità linguistiche fra di loro in base alle regole del sistema. L'automatizzazione dei sottosistemi comporta che il parlante non deve tenere continuamente sotto stretto controllo la sua produzione linguistica, situazione che assorbe tutta la sua attenzione, ma libera il suo spazio attentivo consentendogli di poter badare ad altri aspetti della comunicazione.

**Output comprensibile** Non basta produrre lingua, bisogna saper produrre lingua grammaticalmente ricca. In quest'ottica, lo studente viene guidato a esprimere concetti, idee, opinioni e argomentazioni utilizzando i soli mezzi grammaticali. In altre parole, lo studente impara a sfruttare sempre di più il sistema linguistico per elaborare i suoi significati facendo sempre meno uso di supporti non verbali (gesti, mimica, immagini ecc.). Tuttavia, all'insegna del principio di gradualità, lo sviluppo di tale abilità richiede del tempo (cfr. par. 1.3.1).

**Exploratory talk** Nasce nell'ambito di una pedagogia d'ispirazione socio-culturale (Lantolf, ed., 2000) ed è una forma di dialogo sociale in cui lo studente esplora con i propri compagni, oppure con l'esperto (l'insegnante), la sua conoscenza del contenuto in apprendimento. Il dialogare con altri è un'attività di *interthinking* attraverso la quale ognuno, arriva a comprendere e ad appropriarsi del contenuto, trasformandolo in conoscenza e competenza personale. A differenza del *presentational talk* in cui lo studente dimostra ad altri quello che sa, l'*exploratory talk* è la sede dove più si realizza l'integrazione fra contenuto e lingua, perché in quella sede la lingua è lo strumento di apprendimento, è il contenuto, è lo strumento di comunicazione, è cognizione (Mercer, Hodgkinson, eds., 2008). In relazione a questo troviamo la distinzione di Swain (2006) fra *output* e *languaging*. Secondo la studiosa il termine *output* non coglie l'essenza del vero processo in atto quando la lingua viene usata nel processo di apprendimento; preferisce il termine *languaging*: l'atto di produrre lingua e i processi cognitivi sono intrecciati fra loro, parte di un unico processo linguistico-cognitivo. Lo studente si sforza di esprimere un concetto, di dare parola a un'idea, di verbalizzare un'opinione. L'effetto è l'elaborazione profonda della lingua, che quindi entra a far parte della competenza linguistica.

### 1.1.2. L'apprendimento della disciplina

Un aspetto cruciale per l'apprendimento della materia non linguistica riguarda la comprensione dei contenuti. Se lo studente non riesce a capire i contenuti che gli vengono offerti non potrà cominciare a trasformarli in conoscenza, ossia ad apprenderli. In una situazione d'insegnamento in lingua italiana, la comprensione non viene, di norma, considerata un problema. In una situazione di LSV, invece, la dimensione linguistica della comprensione si pone subito in evidenza come problematica, perché si è consapevoli che lo studente può incontrare delle difficoltà nel comprendere i contenuti a causa della LSV. Questo ha implicazioni per il tipo di strategie da utilizzare per rendere i contenuti accessibili allo studente quando legge e ascolta.

Come abbiamo visto sopra, la comprensione dei contenuti e la graduale presa di padronanza di essi da parte dello studente passano anche attraverso il dialogo, la produzione linguistica, il *languaging*, perché è attraverso queste forme di attività sociale che egli costruisce il proprio sapere, facendo propri i contenuti. In sostanza, la lingua è lo strumento attraverso il quale lo studente s'impadronisce delle conoscenze; la lingua consente di dare "forma" ai concetti e alle idee che stanno maturando. In linea con questa prospettiva, è tuttavia lecito presupporre

che, nella situazione LSV, lo studente vada incontro a delle difficoltà a impegnarsi attivamente linguisticamente, con possibili conseguenze per gli esiti di apprendimento del contenuto non linguistico (e della LS stessa).

Da quanto detto, vediamo come le due condizioni “comprensione” e “produzione” svolgano un ruolo di rilievo nel processo di apprendimento. Insieme creano una forza sinergica per i due tipi di apprendimento che devono essere garantiti nella situazione LSV. Sono quindi due aspetti che dovranno informare le scelte metodologiche attuate dal docente. Incorporare delle risposte metodologiche in risposta alle condizioni sopra menzionate significa trasformare il programma di LSV in un percorso CLIL.

### 1.1.3. L'impatto emotivo

L'insegnamento LSV suscita nello studente sensazioni nuove, che possono essere:

- negative: nella situazione LSV lo studente non sempre riesce a cogliere il senso delle cose che legge/ascolta, avverte che i suoi processi di elaborazione vanno a rilento (*cognitive overload*), prova un senso di frustrazione, sente salire una resistenza, un rifiuto;
- positive: l'esperienza LSV viene vista come un'opportunità; lo studente percepisce la pertinenza dell'LSV rispetto alla sua vita futura; è pervaso da un senso di *achievement*, di piacevole sorpresa, di soddisfazione per la sfida affrontata e superata (inaspettatamente), d'interesse per le novità metodologiche (Coonan, 2012a).

In altre parole l'esperienza di LSV può avere un impatto emotivo forte sullo studente, impatto che va monitorato soprattutto se di tipo negativo.

### 1.1.4. L'impatto cognitivo

Ci sono due aspetti legati all'impatto cognitivo del LSV, uno potenzialmente positivo e uno potenzialmente negativo.

**Impatto positivo** Nella situazione di LSV lo studente impara contenuti disciplinari attraverso la LS e allo stesso tempo impara la LS. La competenza LS che ne scaturisce ha delle qualità diverse dalle competenze normalmente raggiunte dall'insegnamento tradizionale della LS. La competenza che ne risulta è legata a due elementi:

- il fatto che è a contatto con *contenuti disciplinari in LS*, quindi con contenuti (fatti, concetti, procedure) più o meno complessi e più o meno astratti (a seconda della materia e del livello scolastico);

- il fatto che, attraverso le attività di apprendimento, svolge processi cognitivi *nella e attraverso* la LS.

L'impatto positivo sulla competenza linguistica è frutto dell'azione sinergica fra questi due elementi.

**Impatto negativo** Imparare una nuova materia rappresenta una sfida per lo studente e lo è certamente quando il contenuto non è familiare. La questione della difficoltà è legata non solo ai fatti e ai concetti da acquisire, ma anche alle abilità e alle competenze da sviluppare su di essi. Di norma l'insegnante, che ne è consapevole, sa gestire la situazione attraverso le sue scelte metodologiche. La difficoltà cresce invece quando il processo indicato sopra deve svolgersi attraverso la LS, perché lo studente deve gestire sia un contenuto complesso (non familiare, almeno all'inizio) sia la LS, in cui la sua competenza grammaticale e lessicale è limitata rispetto alle richieste. Questo significa che egli deve affrontare un carico cognitivo maggiore rispetto alla situazione "normale" e si può verificare un *cognitive overload*: lo studente cioè, a causa delle richieste sulla sua (limitata) capacità attentiva, non riesce a prestare la necessaria attenzione alla lingua e ai contenuti insieme, mettendo a rischio l'apprendimento.

## 1.2. L'insegnante

L'aspetto che più spicca è che l'insegnante deve comunicare nella LS – una lingua non nativa. Inoltre, deve tenere sempre presente che la lingua di comunicazione non è neanche la L1 dei suoi studenti. Se insegnare è fondamentalmente una questione di comunicazione e la comunicazione è soprattutto verbale, la questione "lingua" assume un posto di rilievo nelle preoccupazioni dell'insegnante CLIL. D'un tratto diversi fattori assumono una particolare importanza che essi non sembrano avere nelle situazioni normali di insegnamento (ossia in lingua italiana):

- a) competenza linguistico-comunicativa;
- b) competenza macrolinguistica;
- c) competenza nella lingua per insegnare la materia;
- d) flessibilità linguistica.

I fattori suddetti pongono diversi problemi al docente quando a essere coinvolta è una LS. Vediamoli punto per punto.

**La competenza linguistico-comunicativa** La legge italiana (D.M. 10 settembre 2010, n. 249) prevede, per lo specialista CLIL, un livello C1 nella lingua straniera veicolare e, per alcuni tipi di situazioni, accetta anche il B2 (D.M. 20 novembre 2013, n. 89, che assegna i fondi per la formazione alle reti di scuole).

<b>Tabella 1 Descrittori del livello B2 e C1 (QERL, 2001)</b>	
<b>Scala globale: parlato C1</b>	
Produzione orale	
Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	
Interazione orale	
Riesco a esprimermi in modo spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco a usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.	
<b>Scala globale: parlato B2</b>	
Produzione orale	
Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento di attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	
Interazione orale	
Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	

I descrittori riportati nella tab. 1 danno un'idea della competenza produttiva e interattiva orale *generale* che il docente CLIL può possedere con un livello C1 e B2. I livelli del Consiglio d'Europa tuttavia non sono stati elaborati per riflettere le necessità specifiche dei docenti, perciò neanche sottosituazioni quali, ad esempio, “parlare davanti a una platea” o “partecipare in discussioni e incontri formali” riescono a cogliere appieno i diversi usi della LS che il docente CLIL è chiamato a fare.

Per questo motivo le competenze sopra indicate nei punti b-d difficilmente potranno essere acquisite attraverso un corso “normale” di formazione linguistica, né potranno essere certificate dagli enti certificatori perché tali competenze specifiche non vengono da loro, per ora, focalizzate.

**La competenza microlinguistica** La conoscenza della lingua della materia non si ferma alla conoscenza lessicale, alla specificità terminologica. Significa conoscere i legami con la lingua comune, (*mean* = “media” versus *mean* = “significare”, “voler dire”, “mediocre”, “tirchio”), significa conoscere le forme grammaticali che più distinguono la disciplina (l'uso del passivo anziché dell'attivo, l'uso del presente anziché del passato ecc.); significa conoscere le caratteristiche dei tipi testuali e i generi testuali proposti nell'insegnamento della materia (articoli,

documenti originali, testo didattico ecc.), alcuni dei quali lo studente dovrà produrre (ad es. relazione di laboratorio, di un esperimento; resoconto orale di un processo ecc.).

**La competenza nella lingua per insegnare la materia** Conoscere la lingua della materia non significa necessariamente avere anche la competenza linguistico-comunicativa per insegnarla. Avere una competenza linguistica per insegnare la materia significa sapere la lingua per ragionare sui contenuti: spiegare, illustrare, esemplificare, descrivere, raccontare, definire ecc.; e significa saper fare un uso strategico della LS, saperla gestire per assicurarsi che il proprio messaggio giunga allo studente. Significa quindi, ad esempio, sapere:

- interagire in LS ponendo domande di chiarimento, chiedere informazioni, apportare esempi ecc.;
- fare uso di marcatori di discorso della LS per segnalare l'organizzazione retorica delle informazioni;
- riformulare, ripetere in LS;
- modulare la voce, scandire;
- fare uso della gestualità;
- rallentare l'eloquio.

**La flessibilità linguistica** La flessibilità linguistica si manifesta quando il parlante dimostra la capacità di rispondere linguisticamente in maniera appropriata e rapida a situazioni non previste. Può sembrare di poco rilievo ma, se riportata alla situazione di una lezione, essa assume un'importanza determinante dal momento che la mancata flessibilità linguistica può significare non saper reagire alle proposte e alle richieste impreviste degli studenti. Significa non saper “andare fuori pista” per inseguire gli interessi e le curiosità da essi manifestati.

Questi ultimi accenni mettono in evidenza la figura dello studente e il fatto che deve imparare attraverso una LS. Una tale situazione è, di norma, nuova per i docenti e si può presupporre che, salvo qualche eccezione, essi non abbiano ricevuto una formazione che li aiuti a comprendere le difficoltà che lo studente in LSV incontra, a capire il significato di certi suoi errori.

In sintesi, la situazione LSV porta a galla nuove esigenze di formazione che concernono non solo la competenza comunicativa complessiva del docente (cfr. punti a-d), ma anche la necessità di nuove *conoscenze e consapevolezza* che riguardano l'apprendimento linguistico, l'acquisizione delle lingue, cosa significa scrivere o di cosa parlare in lingua straniera ecc.

### 1.3. L'insegnamento

Abbiamo esplorato per prime le situazioni dello studente e dell'insegnante per poter mettere in evidenza le diverse problematiche che stanno sullo sfondo della situazione LSV. Una conoscenza e una consapevolezza di tali problematiche permettono infatti di individuare meglio delle strategie capaci di facilitare il successo del programma. L'acronimo CLIL cattura questa esigenza.

Un programma LSV non può chiamarsi CLIL se non manifesta sia una consapevolezza della cambiata situazione degli studenti, sia un adeguato e strategico piano d'intervento metodologico-didattico di risposta. Sono infatti le scelte metodologico-didattiche a trasformare il programma LSV in un programma CLIL, non il solo fatto che venga utilizzata una lingua veicolare straniera.

#### 1.3.1. Aspetti caratterizzanti un programma CLIL

Prima di portare la nostra attenzione alla situazione d'insegnamento CLIL, esploriamo alcune delle caratteristiche principali di questo ambiente.

***Language sensitive e language enhanced*** Un programma CLIL è sia *language sensitive* sia *language enhanced*. Per *language sensitive* s'intende un programma che "sa" cosa lo studente deve imparare linguisticamente della materia non linguistica, "sa" il tipo di esercizi e di attività che meglio possono promuovere lo sviluppo linguistico e l'apprendimento della materia insieme, "sa" quali sono le difficoltà degli studenti legate alla LS e prende provvedimenti di conseguenza. Come si è visto, queste difficoltà sono legate soprattutto alla comprensione e alla produzione orale e scritta.

Un programma *language sensitive* è anche naturalmente *language enhanced* perché agisce con interventi che intensificano l'attenzione alla difficoltà linguistica dei testi, alla loro complessità linguistica, cognitiva e concettuale, al lessico ecc. (ad es. creazione di glossari e mappe lessicali, divisione dei testi in paragrafi con relativi titoli, domande guida durante la lettura ecc.).

La natura delle questioni linguistiche appena accennate richiama alla mente la didattica delle LS e il bagaglio di strategie e tecniche che essa propone per lo sviluppo delle competenze ricettiva e produttiva. Benché un programma CLIL non sia un modo alternativo per insegnare la LS, queste strategie e tecniche didattiche potranno essere utilmente sfruttate per le questioni di comprensione e produzione linguistica che si presentano in un contesto di LSV.

**Integrato** Il termine “integrato” riguarda sia il contenuto sia gli aspetti cognitivi.

- a) *Integrazione lingua-contenuto*. L'integrazione fra lingua e contenuto può essere vista da due punti di vista:
- dal punto di vista dell'insegnante, quando adotta strategie *ad hoc* per evidenziare aspetti linguistici della materia che insegna (ad es. scrivere parole chiave alla lavagna, richiamare l'attenzione su termini fondamentali, elaborare mappe concettuali lessicali, sottolineare la struttura retorica di un genere, identificare le strutture linguistiche che lo caratterizzano);
  - dal punto di vista dello studente, quando viene a contatto con i contenuti espressi nella e attraverso la lingua sotto forma di testi, generi, discorsi, pratiche, quando svolge attività di apprendimento (cfr. *exploratory talk*, *supra*) che gli consentono di discutere non solo del contenuto ma, allo stesso tempo, di notare le forme linguistiche nei testi/discorsi che incontra e usa.
- b) *Integrazione lingua-cognizione*. Avviene quando lo studente, nelle attività di apprendimento, svolge operazioni cognitive in LS per acquistare padronanza sui contenuti. Si crea così un legame profondo fra aspetti linguistici e aspetti cognitivi, che è di beneficio per la competenza linguistica che viene sviluppata (tale competenza è stata denominata da Cummins, 1991, *Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP).

**Sinergia** L'integrazione lingua-contenuto si attua anche attraverso la creazione di un “ponte” di collegamento con il docente di lingua straniera. Il collegamento con l'insegnante di LS è fondamentale per la questione linguistica e può essere svolto:

- a) *prima* dell'esperienza CLIL con una funzione propedeutica: il *syllabus* di LS tratta “argomenti” linguistici legati alla futura esperienza CLIL;
- b) *durante* l'esperienza CLIL con una funzione di supporto: il *syllabus* di LS assume in sé aspetti linguistici non previsti ma che si rivelano, strada facendo, urgenti per la buona riuscita dell'esperienza (Coonan, 2012b).

Il ponte unisce i due percorsi linguistici (CLIL e curriculum LS) facendo sì che entrambi possano trarre giovamento e beneficio l'uno dall'altro:

- l'esperienza CLIL trae giovamento e beneficio quando il docente di LS incorpora nel proprio *syllabus* aspetti linguistici ritenuti essenziali e/o utili per il programma stesso – sia prima sia durante l'esperienza (*ibid.*) –, il tutto in un'ottica di potenziamento massimo delle risorse per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico. L'insegnante LS può quindi incorporare nel suo *syllabus* aspetti quali, ad esempio, i tipi di attività che lo studente deve af-

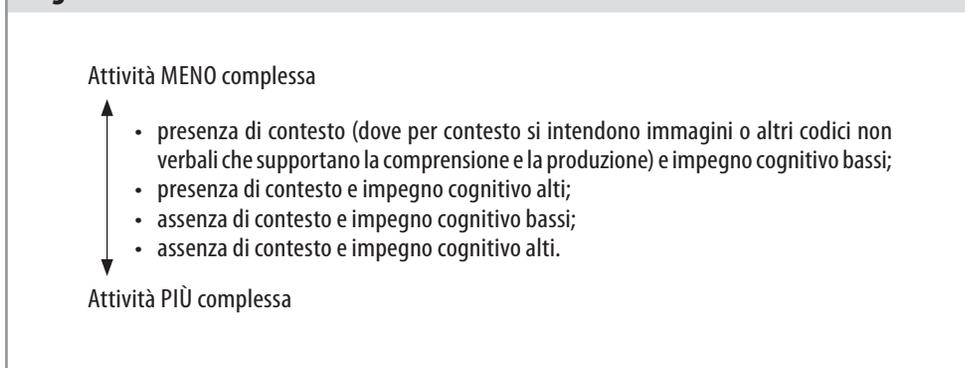
frontare, le forme linguistico-cognitive necessarie o utili, i tipi di discorso (orale e/o scritto) che incontrerà. Questa sinergia richiede la creazione di un team che lavori in tandem, che comunichi, e questo potrà avverarsi solo se le riserve e le barriere tipiche dell'insegnamento alle scuole superiori, dove si continua a insegnare per compartimenti stagni, verranno rimosse (cfr. in questo stesso volume il saggio di Menegale, cap. 4);

- l'insegnamento della LS trae giovamento e beneficio perché il *syllabus* standard di LS viene arricchito con nuovi elementi linguistici; perché l'aiuto dato al docente LSV ritorna sotto forma di studenti non solo più motivati ma anche più competenti. Tutto ciò consente all'insegnante di LS di riconsiderare eventualmente i propri obiettivi curriculari, puntando più in alto; potrebbe, ad esempio, porre maggior attenzione alle lingue straniere *out of school*. Così, se gli studenti stanno studiando storia in lingua straniera, il docente di LS potrebbe capitalizzare sulle competenze acquisite nel percorso CLIL per prepararli ad affrontare eventi legati alla materia al di fuori dalla scuola: letture di testi storici online, giornali, articoli di fondo; visite a musei; guide turistiche; visione di *History Channel* ecc. (cfr. Beacco, 2010).

**Gradualità** Il concetto di gradualità assume particolare rilievo nel contesto CLIL alla luce delle difficoltà che abbiamo messo in evidenza sopra. Mohan (1986, p. 104), basandosi sulla distinzione fra discorso pratico e discorso teorico, sostiene che la competenza accademica (ossia il discorso teorico) richiede del tempo perché si sviluppi. È convinto che sia errato presumere che lo studente sappia, da subito, “funzionare” linguisticamente a livello astratto. Secondo Mohan, serve del supporto per sviluppare la necessaria competenza. Ciò è possibile attraverso un percorso graduale che va dal meno complesso al più complesso. In sostanza, si comincia a costruire la competenza chiedendo inizialmente agli studenti di parlare di cose concrete in situazioni interattive di apprendimento esperienziali e pratiche, dove è richiesto l'utilizzo di processi cognitivi di ordine inferiore, per poi proseguire gradualmente col domandargli di produrre discorsi più teorici e riflessivi su contenuti teorici in situazioni espositive più formali che richiedono l'utilizzo di processi cognitivi di ordine superiore. Lungo il percorso lo studente costruisce per gradi la competenza linguistica necessaria.

Lo stesso principio di gradualità si trova nella distinzione di Cummins (1991) in riferimento ad attività di apprendimento, ponendo le attività di apprendimento linguistico su un *continuum* da meno complesso a più complesso in base alla presenza di certe caratteristiche (cfr. figura 1).

Il discorso della gradualità è implicato anch'esso nella sinergia con il docente di LS. Infatti, non è difficile capire come il docente di LS possa contribuire

**Fig. 1 – Il continuum di Cummins**

alla preparazione della competenza di cui parla Mohan prendendo le indicazioni fornite da lui e da Cummins e incorporandole nel proprio curriculum, nella propria metodologia.

### 1.3.2. L'insegnamento della disciplina in CLIL

Quanto finora discusso mette in evidenza il bisogno di riflettere sul normale insegnamento della materia per capire se necessita di cambiamenti, integrazioni o riconsiderazioni per essere considerato un *ambiente di insegnamento/apprendimento CLIL*, che è, come ricordato sopra, *language sensitive/language enhanced*, e che attua un insegnamento e un apprendimento integrati e graduati in sinergia con il collega di LS.

Portiamo la nostra attenzione su quattro aspetti cardine dell'insegnamento LSV che segue il modello CLIL: la posizione della LS rispetto alla L1; gli obiettivi; la LS e le discipline; la metodologia.

**La posizione della LS rispetto alla L1** Uno dei motivi forti dietro l'attuazione di un percorso LSV è la convinzione che esso contribuisce allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa dello studente in maniera qualitativamente diversa (cfr. CALP, *supra*) rispetto all'insegnamento "tradizionale".

Una delle variabili capaci di condizionare la realizzazione di questo auspicio è il "peso" occupato dalla LSV: più questa "pesa", maggiori potranno essere i benefici linguistici per lo studente. Si tratta quindi di capire quale sia il suo rilievo rispetto alle ore complessive della materia (ad es. 50% in LS e 50% in L1) e all'interno della stessa l'esperienza CLIL.

La riforma degli ordinamenti è generica su questo punto, limitandosi a dire (in riferimento ai licei):

Fatto salvo quanto stabilito specificamente per il percorso del liceo linguistico, nel quinto anno è impartito l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato. (Regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133": articolo 10, comma 5).

Dalla citazione si potrebbe dedurre che il legislatore intenda che tutte le ore della disciplina (dell'anno scolastico) siano svolte nella LS (LSV 100%). L'indicazione non è esplicita, ma qualora ci fosse spazio di manovra, e in mancanza di un curriculum verticale che consenta di preparare lo studente (e l'insegnante) gradualmente all'impatto di un programma CLIL 100% in LS, è consigliabile una ripartizione minore senza dimenticare tuttavia che, maggiore è la percentuale di contatto con la LS nell'ambiente CLIL, maggiori sono le possibilità di un riscontro positivo sulla competenza linguistica e su tutti gli altri benefici connesse con questa forma di apprendimento (European Commission, 2007, p. 9; van de Craen *et al.*, 2007).

L'alternanza lingua italiana/lingua straniera (L1/LS) riferita sopra costituisce una ripartizione rigida, perché legata all'orario delle lezioni. Essa separa il percorso CLIL dal percorso non CLIL.

Un'altra forma di alternanza linguistica ha luogo all'interno dell'esperienza CLIL. Nell'esperienza CLIL si può decidere di non concedere alcuno spazio alla L1 (alternanza zero) per non indebolire la posizione della LS (la lingua debole). L'altra opzione è di accettare il principio di alternanza a condizione che la L1 non sottragga troppo spazio alla LS per evitare delle conseguenze negative sui benefici insiti nell'esperienza stessa. Le modalità sono diverse:

- forme di macro-alternanza: 1) alternanza per "abilità linguistica", ad esempio le abilità ricettive nella LS e quelle produttive in lingua italiana; oppure le abilità scritte ricettive e produttive nella LS e quelle orali in lingua italiana (queste forme di alternanza "per abilità" possono cambiare con il proseguire dell'esperienza permettendo che sia il docente sia lo studente si abituino gradualmente all'utilizzo della lingua veicolare); 2) alternanza "metodologica" (ad es. apertura e chiusura della lezione in L1, il resto della lezione in LS);
- forme di micro-alternanza: intervento nella L1 solo di fronte a problemi che non si riescono a risolvere nella LS. Una volta risolti, si ritorna subito alla LS (Gajo, 2001).

Aver consapevolezza di questa variabile e di quanto possa incidere sugli esiti di apprendimento significa già lavorare in un'ottica CLIL, perché dimostra sensibilità verso la questione linguistica e consapevolezza verso le difficoltà di apprendimento, quando questo è svolto in LS.

**Gli obiettivi** La declinazione degli obiettivi di una materia non linguistica non contempla la specificazione di obiettivi linguistici. Un programma LSV che aderisce al modello CLIL, che è sensibile alla questione della lingua ed è consapevole dello stretto legame fra contenuto e lingua, apprendimento e lingua, conoscenza e lingua, invece li declina. Tuttavia, gli obiettivi linguistici sono secondari (non primari come in un programma di LS) nella misura in cui derivano dagli obiettivi della materia. Sono intimamente radicati nel contenuto stesso (fatti, concetti ecc.), nelle sue caratteristiche linguistiche (microlingua, generi, tipi testuali ecc.), nelle modalità di insegnamento e apprendimento (spiegazioni, commenti, sintesi, riassunti, interazioni, monologhi ecc.) e nella consapevolezza di quanto sia importante la competenza linguistica perché lo studente possa accedere ai contenuti, costruire e dimostrare la sua conoscenza. Specificare tali obiettivi ha ovviamente una ricaduta sui tipi di testi, sui generi e sulle attività che poi si propongono durante le lezioni.

**La LS e le discipline** Anche se la scelta di insegnare una materia in LS è legata alla presenza nella scuola di un docente con le necessarie competenze linguistiche e metodologiche per farlo, non va disattesa l'opzione di scegliere la materia da insegnare nella LS in base alle sue caratteristiche intrinseche ed epistemologiche, riconoscendo che queste caratteristiche possono contribuire a facilitare l'accesso ai contenuti (fermo restando che l'apparato metodologico-didattico – esercizi e attività – gioca un ruolo fondamentale a questo riguardo). Si distinguono così:

- discipline che fanno uso del codice non verbale iconico (grafici, tabelle, mappe, torte, figure ecc.); il codice non verbale non solo gioca un ruolo “ridondante” (in senso positivo) e integrativo rispetto a un testo/discorso, ma può essere utilizzato anche come strumento pedagogico per lo svolgimento di attività di apprendimento;
- discipline che fanno uso di dimostrazioni ed esperimenti (ad es. chimica, fisica, biologia ecc.), in cui la dimostrazione o l'esperimento non solo rendono manifesto il significato di un discorso/testo, ma possono essere utilizzati come strumento pedagogico per l'esplorazione e il consolidamento delle conoscenze;
- discipline caratterizzate da un linguaggio altamente formalizzato (ad es. sistemi elettronici, matematica ecc.); essendo costruite per la maggior parte da termini, da una gamma di funzioni linguistiche e di tempi verbali limitata e dall'assenza di figure retoriche (ad es. la similitudine e la metafora), queste “varietà” sono facilmente interiorizzate. Lo squilibrio funzionale e stilistico viene tuttavia controbilanciato e compensato dall'insegnamento stesso della LS, dove lo studente viene esposto a una gamma di varietà e di funzioni linguistiche molto più ampia e ricca.

**La metodologia** Il fattore più importante, per il ruolo che gioca nel trasformare un mero percorso LSV in un modello CLIL, è la metodologia. Con il termine *metodologia* intendiamo le macro e microstrategie d'insegnamento e tutto l'apparato delle attività di apprendimento.

Per approfondire la questione prendiamo come punto di partenza i fattori che abbiamo individuato sopra parlando dell'impatto della LS sull'apprendimento del contenuto disciplinare e della LS e della loro importanza per gli esiti di apprendimento (i due obiettivi del percorso CLIL): la *comprensione* e la *produzione*. Vedremo inoltre come la glottodidattica ci viene incontro con delle soluzioni per i diversi problemi.

a) *La comprensione* Nelle situazioni d'insegnamento della materia nella normale lingua della scuola la comprensione linguistica non viene considerata un problema eccessivo. Semmai si ritiene che le difficoltà di comprensione siano legate più ai contenuti (loro complessità, astrattezza, novità ecc.). Questo atteggiamento cambia quando i contenuti svengono insegnati in una LS, perché diventa immediatamente evidente che il fattore lingua potrebbe rappresentare un ostacolo alla comprensione. Il CLIL utilizza quindi una gamma di strategie e tecniche didattiche capaci di rimuovere ostacoli.

Oltre all'uso strategico della LS orale (cfr. *supra* par. 1.2, punto c) e di interventi "grafici" sui testi scritti – spaziando e intitolando i paragrafi, ingrandendo il font, evidenziando i punti chiave, inserendo immagini, fornendo rimandi, spiegazioni e definizioni *a latere*, fornendo *abstract* di sintesi (in L1 e/o LS) ecc. – occorre considerare la gestione metodologica dei testi. La didattica delle lingue, per la quale la comprensione è un argomento fondamentale (deve infatti insegnare a comprendere la LS), propone un percorso metodologico in tre fasi con relative attività di apprendimento (distinte per obiettivi) per ognuna:

- 1) pre-lettura/pre-ascolto: gli esercizi (individuali) e le attività (in coppia o in gruppo) in questa fase suscitano interesse verso il nuovo input, attivano le conoscenze preesistenti, creano aspettative e forniscono elementi linguistici ritenuti utili per la comprensione del testo. Servono in sintesi a coinvolgere attivamente lo studente nel percorso di apprendimento che sta per iniziare;
- 2) durante la lettura/ascolto: gli esercizi e le attività in questa fase supportano il processo di comprensione, guidando e orientando l'attenzione dello studente. Se si tratta di lettura, lo studente può prima fare una lettura veloce (*skimming*) per cogliere il senso complessivo del testo, per poi affrontare una lettura più attenta orientata da domande e/o attività quali, ad esempio, domande che si inseriscono in vari punti del testo, il

completamento di una tabella con dati desunti dal testo, il tracciamento di un percorso ecc. Se si tratta di un testo orale, le domande/attività vengono fatte vedere prima dell'ascolto essendo l'ascolto, a differenza della lettura, un processo che avviene in tempo reale. Il testo può essere letto/ascoltato più volte onde consentire allo studente di apprendere ciò che è previsto;

- 3) post-lettura/post-ascolto: la fase di post-lettura chiude e accerta l'avvenuta comprensione dei contenuti.

Non tutte le materie utilizzano il testo come strumento base per fornire un nuovo contenuto disciplinare. Tale pratica è forse più caratteristica di quelle umanistiche. Alcune materie (ad es. matematica, fisica, informatica) possono invece preferire proporre il nuovo contenuto sotto forma di esempi concreti e di dimostrazioni, accompagnato da commenti orali. Rimane tuttavia il problema della comprensione del discorso orale che accompagna la dimostrazione e quindi, anche in queste situazioni, le tre fasi di pre-ascolto, durante l'ascolto e post-ascolto sono valide.

Per tutte queste fasi esiste una larga gamma di format (esercizi e attività) che garantiscono varietà e, di conseguenza, l'interesse negli studenti. Oltre alle consuete domande binarie (scelta multipla e vero/falso) e alle domande *wh-*, è anche possibile:

- fare brainstorming;
- creare (mappe concettuali, lessicali ecc.);
- predire (azioni, eventi ecc.);
- abbinare (termini, definizioni ecc.);
- selezionare (soluzioni corrette di un problema ecc.);
- comparare (eventi, situazioni ecc.);
- mettere in ordine (fasi di un processo, eventi storici ecc.);
- completare (tabelle, mappe ecc.);
- eseguire (istruzioni, azioni ecc.);
- riassumere (risultati ecc.).

Oltre a stimolare interesse e coinvolgimento, la varietà degli esercizi e delle attività garantisce altresì la varietà nei processi di apprendimento, perché ogni format è capace di attrarre lo studente cognitivamente in maniera diversa. In questo risiede l'importanza del concetto di *varietà* nell'insegnamento.

- b) *La produzione* Abbiamo indicato sopra i motivi dell'importanza dell'output linguistico nell'apprendimento. Un insegnamento LSV che si chiama CLIL, consapevole delle difficoltà che questo pone allo studente, si prende carico di questa esigenza garantendo delle opportunità per la produzione linguistica (orale o scritta). Tre aspetti sono importanti a questo riguardo:

- 1) le *domande* poste; per stimolare la produzione linguistica (soprattutto orale, ma anche scritta) serve prestare attenzione al tipo di domanda che viene posta: una domanda “come” e “perché” richiede che lo studente elabori una risposta linguisticamente ricca rispetto a domande “sì/no” (ad es. *Did the economy suffer as a result of inflation? No.*) che non richiedono alcun tipo di elaborazione e a domande “alternative”, dove si può utilizzare parte della domanda per fornire la risposta (ad es. *Did the economy prosper over this period or did it decline? The economy declined.*);
- 2) *task*; dopo una prima comprensione dei fatti, delle procedure, dei concetti nuovi (incontrati nel testo/discorso di partenza), lo studente è portato a sviluppare delle abilità e delle competenze a questi legate, applicandoli in contesti differenti, analizzandoli, esprimendo giudizi ed elaborando prodotti originali. Questo lavoro avviene per la maggior parte attraverso l’uso della lingua in attività di apprendimento predisposte dal docente. Oltre al format “domanda e risposta”, ne vengono proposti altri che si ispirano a una nuova idea di fare didattica. Il *cooperative learning*, il *collaborative learning*, il concetto di *interazione* come supporto e impalcatura all’apprendimento, l’idea che l’apprendimento deve passare attraverso una fase “sociale” (il lavorare interagendo con altri) prima che diventi interiorizzato (Moate, 2010) forniscono i principi teorico-pedagogici per questi nuovi tipi di attività. Nella didattica delle lingue il costrutto che meglio s’ispira a questi principi è il *task*, elaborato nell’ambito della *task-based methodology* (Willis, 1996) per integrare l’apprendimento delle lingue con attività che non avessero principalmente fini linguistici, ma che consentissero allo studente di usare la lingua come strumento di comunicazione autentica. Un *task* consta di quattro elementi: obiettivo di apprendimento, input (verbale, non verbale), attività (l’azione da svolgere sull’input) ed esito (un prodotto tangibile finale). Nello svolgimento del *task* lo studente assume una pluralità di ruoli linguistici (ad es. pone e risponde a domande), fa uso di diversi codici verbali e non verbali e usa la lingua per scopi comunicativi (tutte le funzioni linguistiche) per sollevare e risolvere problemi. In questo senso, il *task* rappresenta un costrutto ideale per portare avanti un iter di apprendimento completo, che non si ferma alla sola comprensione di un testo/discorso iniziale. La proposta di gestione metodologica del *task* prevede che dopo il suo svolgimento gli studenti preparino insieme la presentazione degli esiti raggiunti, da sottoporre poi ai compagni di classe. Il *task* quindi consente tre diversi momenti di utilizzo della LS: l’*exploratory talk* (l’uso della lingua per creare conoscenza, per pensare) ha luogo nelle prime due fasi, mentre il *presentational talk* (l’uso della lingua per dimostrare la conoscenza appresa) ha luogo nella terza;

- 3) *supporto*; un insegnamento CLIL è consapevole che lo svolgimento di questi tipi di *task* in lingua straniera pone dei problemi e che può portare a un carico cognitivo eccessivo. La *task-based methodology* ha elaborato una risposta per questo problema prevedendo che:
- lo svolgimento del *task* sia sempre preceduto da una fase di preparazione dove gli studenti, da soli o insieme all'insegnante, trovano gli elementi linguistici (strutture, lessico) potenzialmente utili per il suo svolgimento (similare alla fase di pre-ascolto/pre-lettura per le attività di comprensione di cui sopra). Questa è un'utile indicazione per chi lavora in CLIL, perché consente di operare all'insegna della gradualità e di legare gli aspetti linguistici con quelli del contenuto;
  - lo svolgimento del *task* termini con una fase conclusiva dove si tirano le somme dell'andamento dell'attività. Nella didattica delle lingue questa fase conclusiva si focalizza su aspetti linguistici. Nella situazione CLIL la fase conclusiva si focalizza sia sui contenuti sia sugli aspetti linguistici (dove pertinenti ai contenuti), segnalando eventuali lacune o difficoltà al docente di LS perché se ne occupi nelle sue ore curriculari (principio di sinergia).

Da quanto indicato, si evince che il modello CLIL assume responsabilità per un doppio apprendimento: la lingua e il contenuto. Questi due obiettivi, tuttavia, non sono entità separate. Sono i due lati della conoscenza: la conoscenza si costruisce e si manifesta attraverso la lingua e, man mano che ciò avviene, si costruisce anche la competenza linguistica. Il CLIL basa le sue premesse su questo legame, incorporando nelle sue pratiche accorgimenti metodologico-didattici che, oltre a consolidarlo, tengono conto delle problematiche create dalla presenza della LS.

## Bibliografia

- Beacco J.-C. (2010), *Items for a Description of Linguistic Competence in the Language of Schooling Necessary for Teaching/Learning History (End of Obligatory Education): An Approach with Reference Points*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, in [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/1\\_LIS-History2010\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_en.pdf).
- Coonan C. M. (2012a), *Affect and Motivation in CLIL*, in Marsh D., Meyer O. (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*, Eichstaett Academic Press, Eichstaett, pp. 53-66.
- Ead. (2012b), *The Foreign Language Curriculum and CLIL*, in "Synergies Italie", 8, pp. 117-128.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Language Policy Unit*, in [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf).

- Cummins J. (1991), *Conversational and Academic Language Proficiency in Academic Context*, in "AILA Review", 8, pp. 75-89.
- European Commission (1995), *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, White Paper, Brussels, in [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).
- European Commission (2007), *High Level Group on Multilingualism, Final Report*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Gajo L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Paris.
- Krashen S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Lantolf J. P. (ed., 2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Mercer N., Hodgkinson S. (eds., 2008), *Exploring Talk in Schools*, Sage, London.
- Moate J. (2010), *The Integrated Nature of CLIL: A Sociocultural Perspective*, in "International CLIL Research Journal", 1 (3), pp. 38-45.
- Mohan B. (1986), *Language and Content*, Addison-Wesley, Reading (MA).
- Swain M. (2000), *The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue*, in Lantolf (ed., 2000), pp. 97-114.
- Ead. (2006), *Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency*, in H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, New York, pp. 95-108.
- van de Craen P. et al. (2007), *Why and How CLIL Works: An Outline for a CLIL Theory*, in "Vienna English Working Papers", 16 (3), pp. 70-78.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London.



## 2. Lo studente di fronte a un testo per CLIL

di Paolo E. Balboni

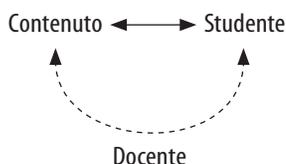
In un processo di apprendimento, generale o linguistico o CLIL che esso sia, sono compresenti tre fattori: lo studente, l'insegnante, il contenuto. Tradizionalmente questa relazione è rappresentata come un triangolo, con i tre fattori nei tre vertici. Un triangolo dà tuttavia l'idea di contrapposizione, di distacco tra i fattori; per suggerire un approccio più interattivo, e allo stesso tempo per evitare la rappresentazione neutra del triangolo equilatero, che mette tutti i vertici allo stesso piano, abbiamo proposto (e si può approfondirlo in Balboni, 2012 e 2013) un diagramma che conserva il triangolo virtuale dei tre fattori, ma li interconnette in maniera diversa (fig. 1).

Questo diagramma pone in equilibrio paritetico il ruolo del *contenuto* e dello *studente*: l'interazione principale si realizza tra questi due poli e deve portare all'acquisizione, cioè all'interiorizzazione, della disciplina da parte dello studente. L'insegnante sta sul(lo s)fondo, aiuta gli altri due poli – che hanno un canale privilegiato, indicato dalla freccia con la linea continua – a mettersi in relazione tra loro, ma lo fa svolgendo una funzione di “regista”, simboleggiata graficamente dalla freccia tratteggiata.

Il docente quindi è il fattore che *veicola e gestisce l'input di informazioni da un polo all'altro*, e la sua collocazione gli affida il compito di fare in modo che quello spazio semicircolare non si inclini verso un lato (privilegiando lo studente, accettandone gli errori, creando testi inautentici per facilitarlo ecc.) o verso l'altro (proponendo contenuti di livello troppo alto o troppo basso, assumendo il ruolo di giudice del giusto-sbagliato ecc.).

L'insegnante regge il tutto, lo mantiene in equilibrio, accentuando e restrin-

**Fig. 1 – I fattori della relazione didattica**



gendo il ruolo dei due protagonisti, studente e contenuto, con una logica da regista, che non compare in scena ma è ben presente.

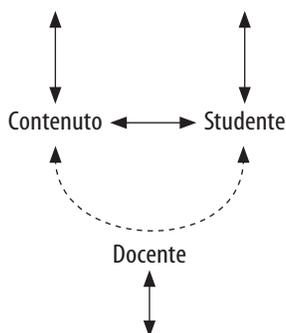
Se applichiamo questo modello al CLIL la situazione si complica, come illustra la figura 2.

Il quadro dell'interazione didattica in ambiente CLIL è caratterizzato da una serie di incertezze psicologiche (tranne quando l'insegnante di lingue fa CLIL in discipline di cui è anche specialista).

**Fig. 2 – Caratteristiche dei fattori della relazione didattica in ambiente CLIL**

Il contenuto è duplice: una *disciplina*, in particolare i suoi contenuti non ancora acquisiti, e una *lingua non nativa*, che veicola i contenuti disciplinari e permette l'attività didattica, ma che è essa stessa oggetto di esercizio, di perfezionamento nel lessico, nella fluenza, nella comprensione ecc.

Lo studente non è parlante nativo della lingua veicolare, e questo crea ovvie difficoltà oggettive, ma anche problemi soggettivi, cioè l'argomento di queste pagine: deve convincersi che ce la può fare, che la sfida di acquisire un doppio contenuto è affrontabile, deve sentire l'esperienza CLIL come privilegio, non come follia del sistema scolastico.



Qui la situazione è complessa:

- a) *insegnante di lingue che fa CLIL*: di alcune discipline è il docente ufficiale, ad esempio di storia della letteratura e analisi testuale; in altre discipline ha competenza sufficiente, ad esempio in storia, geografia, arte, antropologia del paese di cui insegna la lingua; in altre discipline non sente di essere competente né nei contenuti né nella microlingua in cui essi vengono espressi;
- b) *insegnante disciplinare che insegna in lingua straniera*: ha la consapevolezza di non essere uno specialista della lingua, spesso non ha consapevolezza metalinguistica delle convenzioni retoriche e stilistiche della microlingua usata dalla *speech community* degli specialisti stranieri della disciplina, sa di non possedere una competenza specifica della didattica delle lingue. La sua autostima come docente di lingua, in altre parole, è molto limitata.

Le incertezze, i problemi, i percorsi legati all'integrazione tra lingua e contenuto disciplinare sono trattati dall'ampia letteratura sul CLIL, nonché nella maggior parte dei saggi di questo Quaderno; le caratteristiche delle microlingue scientifico-disciplinari sono oggetto di un saggio nel Quaderno parallelo a questo nella stessa collana e relativo ai problemi dell'italiano delle singole discipline (Balboni, Mezzadri, 2014).

Le difficoltà relative all'insegnante non specialista nei contenuti o non specialista nell'insegnamento linguistico sono trattate nella stessa letteratura, nei saggi più operativi di questo volume, nei corsi di formazione voluti dal Ministero che – con una scelta indubbiamente eccessiva – ha imposto un intero anno in metodologia CLIL, laddove sarebbe stato più realistico e sensato proporre tre moduli trimestrali nel triennio, integrando le lingue dello studente, non escludendone una *tout court* per un anno.

I problemi dello studente di fronte a un testo usato per CLIL sono l'oggetto di queste pagine. Essi sono di diverso tipo:

- a) *motivazione*, intesa non solo come meccanismo razionale basato sull'utilità della disciplina e della padronanza di una lingua straniera, ma soprattutto come meccanismo emozionale legato alla convinzione di potercela fare, al piacere di superare sfide, al senso di star facendo qualcosa di nuovo ecc., oppure, al contrario, alla paura di fallire, al dispiacere per il fallimento, alla sensazione di essere vittima di un complotto ordito dall'ex ministro Gelmini e dalla sua riforma ecc.;
- b) *padronanza dei meccanismi di comprensione*: in Balboni, Mezzadri (2014) si sono dedicate molte pagine ai problemi di comprensione microlinguistica della lingua di cui i nostri studenti sono madrelingua. Ora, se già la comprensione in L1 è difficoltosa, non servono molte parole per capire sia la paura dello studente sia la sua difficoltà oggettiva nel seguire lezioni e nello studiare su testi in LS, dove il livello B1 non è raggiunto da tutti gli studenti nemmeno a fine quinquennio;
- c) *padronanza della natura dei generi testuali da produrre*; monologhi (nelle interrogazioni), colloqui, relazioni, schede ecc. da scrivere in LS presentano un duplice ordine di difficoltà: testuale e sintattica (la lingua di una relazione in inglese è strutturalmente diversa da quella di una in italiano) da un lato, lessicale e terminologica dall'altro.

Focalizzeremo questi punti nelle pagine che seguono, rimandando per approfondimenti sul CLIL nei suoi aspetti teorici e operativi alle bibliografie dei saggi di Coonan e Serragiotto pubblicati in questo volume (cfr., rispettivamente, capp. 1 e 3). La focalizzazione sullo studente nelle riflessioni CLIL è tema abbastanza diffuso in tutta la letteratura, ma specifici su di esso sono Serragiotto (2007), Menegale (2008) e Coonan (2010; 2012).

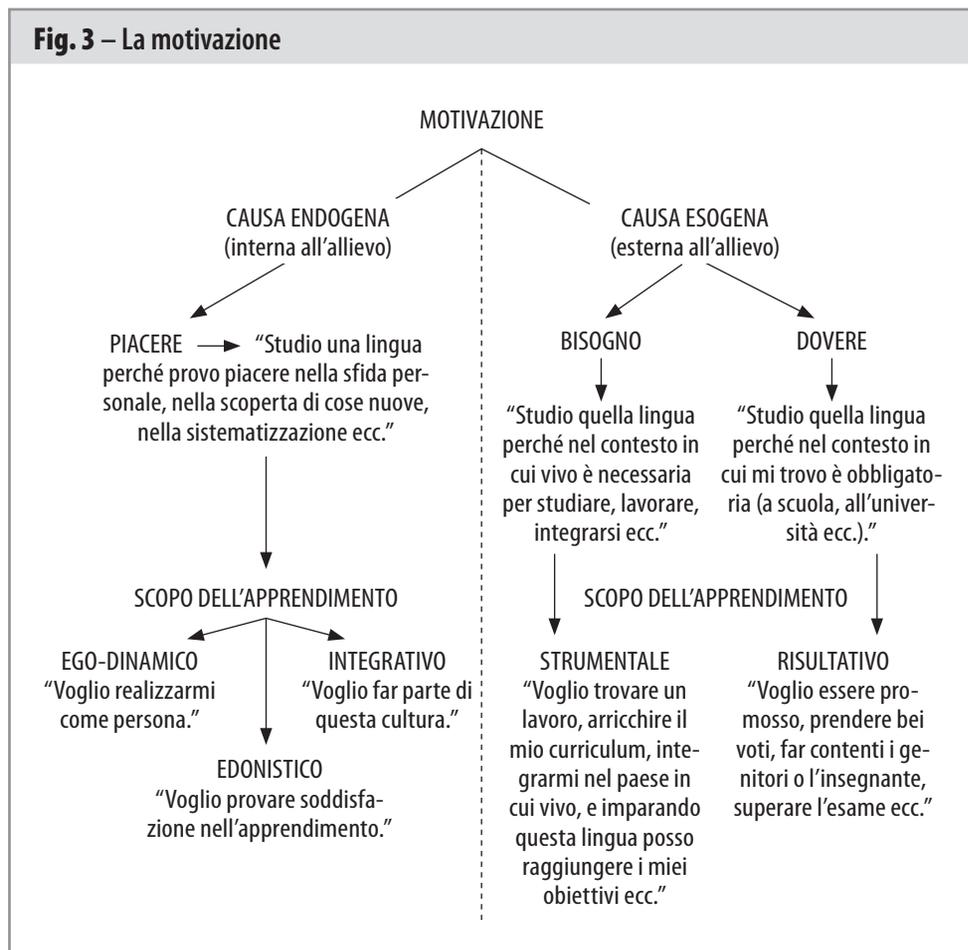
## 2.1. Motivazione e CLIL

Diamo per assodata la condivisione del principio secondo cui ci può essere “apprendimento” razionale, volontario, anche senza motivazione – tutti abbiamo studiato per prepararci a un test e a un esame, salvo poi rimuovere ogni nozione in poco tempo –, ma che non esiste acquisizione, stabile, profonda, che non sia senza motivazione, quindi non spenderemo spazio e non daremo riferimenti bibliografici generali sul tema (specifico sulla motivazione al CLIL è Coonan, 2012).

Anzitutto distinguiamo i due tipi di motivazione (fig.3), che traiamo da uno schema di Daloiso (2011, p. 142).

Il CLIL può suscitare motivazione di tipo *endogeno*, basata su ragioni che per- tengono alla persona: piacere di imparare, di mettersi alla prova e superare sfide, di giocare, di costruirsi un futuro? Certamente no; anzi, può essere percepito

**Fig. 3 – La motivazione**



come una difficoltà aggiuntiva e gratuita, se non viene adeguatamente spiegato, discusso, presentato agli studenti; quindi questa motivazione va costruita, non è spontanea.

Il CLIL può suscitare motivazione di tipo *esogeno*? La competenza in inglese è un bisogno indiscusso e, in quanto tale, motivante, ma solo fino a un certo punto: lo studente non percepisce il bisogno di accuratezza grammaticale, una terza persona verbale senza la desinenza “-s” gli pare del tutto accettabile in una logica *Globish*, cioè di inglese come lingua “globale”, lingua franca. Il bisogno di apprendere una seconda lingua oltre all’inglese, ben noto a chi si muove in Europa e studia i sistemi scolastici e universitari, non è affatto percepito dalle centinaia di studenti di francese, come dimostra una ricerca di Caon (2012): i ragazzi delle scuole medie vedono lo studio di questa lingua (ma crediamo di poter estendere il ragionamento a tutte le altre lingue diverse dall’inglese) come una difficoltà gratuita, uno sforzo inutile. Il CLIL non può suscitare motivazione di tipo *esogeno* se non viene adeguatamente spiegato, discusso, presentato agli studenti; dunque anche questa motivazione va costruita, non è spontanea.

La conseguenza di queste riflessioni, per quanto molto sintetiche, è semplice: senza investire tempo e riflessione nel motivare, le esperienze CLIL rischiano di non produrre i risultati attesi in termini di acquisizione. Ma altresì in questo caso bisogna distinguere tra i due contesti in cui si realizza il CLIL nelle scuole.

### 2.1.1. CLIL nelle varie lingue condotto dal docente di lingua straniera

Fatto salvo il principio espresso sopra secondo cui il CLIL non è spontaneamente motivante se non viene spiegato, presentato, finalizzato, nel contesto descritto dal titolo motivare in maniera intrinseca, endogena, è possibile in quanto:

- a) a tutti, in particolare agli adolescenti, piace mettersi alla prova, accettare sfide; un’unità didattica CLIL presentata in questo modo può dunque stimolare la partecipazione e la disponibilità ad acquisire inconsapevolmente molto più di quanto sia strettamente “nel programma”;
- b) anche se la sfida porta in sé il rischio di fallimento, e pertanto di dispiacere, di de-motivazione, qui è l’insegnante che nelle fasi iniziali dell’unità didattica deve proporre attività alla portata degli studenti, garantendone il successo motivante; in seguito, nel momento in cui presenta testi potenzialmente forieri di problemi, li può anticipare con commenti quali, ad esempio, “questo testo è difficile, quindi non preoccupatevi se non riuscite a cogliere tutto fin dall’inizio: pian piano, ce la faremo”: ha disinnescato così il rischio di percepire come fallimento il mancato successo, lo ha spostato dalla persona (“io ho fallito”) al testo (“questo testo è difficile”);
- c) Schumann, uno dei grandi studiosi della motivazione nell’educazione lin-

guistica (2004) mette al primo posto tra i fattori motivanti la *novità*: una cosa nuova e sconosciuta è di per sé attraente. Il CLIL è nuovo, almeno per le prime esperienze, perciò intrinsecamente motivante;

- d) riflettere, a conclusione del percorso, su quanto è stato fatto, su come ci si è riusciti, sul modo in cui si sono superate le difficoltà ecc., è altamente motivante, genera autostima: è una fase essenziale, evidenziata da un altro grande teorico della motivazione, Dörnyei (2002).

Alla motivazione intrinseca si può anche aggiungere quella estrinseca, utilitaristica, basata sulla spiegazione agli studenti del principio che Krashen chiama *rule of forgetting* e su cui si basa molta dell'efficacia del CLIL: si impara meglio una LS se ci si dimentica che si sta imparando una LS. Gli studenti devono essere resi consapevoli che studiare storia dell'arte in tedesco o *histoire-géo* in francese o il ciclo dell'acqua in inglese non è una perdita di tempo, ma un modo diverso per imparare tedesco, francese, inglese – e solo l'insegnante può renderli consapevoli di ciò.

### 2.1.2. CLIL curricolare introdotto dalla Riforma Gelmini

Stando alla Riforma Gelmini il CLIL curricolare è svolto:

- a) *in più lingue* nel triennio del liceo linguistico: questi studenti, se opportunamente informati sul principio di Krashen cui accennavamo sopra, possono essere intrinsecamente motivati a mettersi alla prova, a svolgere attività che aiutano ad acquisire lingua sebbene in forme non tradizionali;
- b) *in una lingua a scelta* nei licei non linguistici, dove comunque sono pochi gli indirizzi che prevedono una seconda lingua e dove sono ancora meno gli studenti che hanno uno spiccato interesse per le lingue;
- c) *in inglese* negli istituti tecnici, anche in quelli che studiano due o tre lingue.

In tutti questi casi l'insegnamento curricolare in LS (useremo sempre "inglese", d'ora in poi, per comodità) è affidato a un docente disciplinarista, alla cui giustificata incertezza psicologica relativa all'effettiva padronanza e fluency in inglese e alla mancanza di formazione ed esperienza in campo glottodidattico abbiamo già accennato. In questa situazione la costruzione della motivazione è ben più complessa:

- a) non è da escludere che sia giunto agli studenti, più o meno indiretto, un messaggio del tipo: "negli anni scorsi abbiamo fatto CLIL guidato da me, insegnante di lingue; adesso, nell'anno che vi porta all'esame, farete CLIL guidato da un collega che forse conosce l'inglese, ma che comunque non sa insegnarlo". Non è una situazione ipotetica: abbiamo sufficiente consuetudine con gli insegnanti di lingue per sapere che questo messaggio passa e che tal-

volta non è affatto “indiretto”; l’unica soluzione funzionale per garantire lo studente, e quindi per non demotivarlo a priori, è il *team teaching* (descritto da Menegale in questo volume; cfr. cap. 4);

- b) non è difficile che in famiglia, ma anche a scuola, si parli dell’esperienza del CLIL obbligatorio come di una delle tante iniziative demagogiche dei “politici, che se ne stanno a Roma e pontificano sulla realtà creando mostruosità”; la scuola può contrastare questa demotivazione preventiva fornendo collettivamente a tutte le classi che iniziano la quinta (in modo che si noti che non è “quella” classe ma il sistema intero a usare la metodologia CLIL) una preparazione sulla natura glottodidattica di questa metodologia (cfr. cap. 1), sul fatto che non è un’invenzione della Gelmini, bensì l’applicazione di un trend diffuso in tutta l’Europa e già presente nelle università in cui gli studenti stanno per iscriversi, dove molti corsi usano l’inglese come LSV e dove il progetto Erasmus prevede la capacità di imparare a seguire corsi disciplinari in LS (Daloiso, Balboni, 2012);
- c) la motivazione va costruita lezione per lezione, giocando sui fattori “sfida” e “novità” che abbiamo visto sopra, sulla continua riflessione su quanto appreso in modo da fugare l’idea che fare chimica in inglese significhi non imparare la chimica.

I diciottenni conoscono, o almeno hanno gli strumenti per capire, l’importanza della conoscenza dell’inglese e della capacità di studiare in inglese, ma questo non deve far dimenticare che il CLIL non è spontaneamente motivante, che va presentato, illustrato, discusso, contestualizzato in quell’Europa e in quel mondo in cui gli studenti, ormai alla conclusione del troppo lungo percorso scolastico italiano, stanno per entrare.

## 2.2. Conoscere e consolidare i processi di comprensione dello studente

La chiave del CLIL, come peraltro di tutte le forme di acquisizione linguistica e non, è la comprensione.

Nel CLIL bisogna capire sia la LS sia le informazioni nuove relative al contenuto disciplinare, due processi che non hanno una sequenza obbligatoria: è ben vero che nella maggior parte dei casi la comprensione linguistica precede quella di contenuto, ma non è da escludere che siano proprio aspetti della disciplina, ad esempio grafici, formule, immagini tecnico-scientifiche ecc., a guidare la prima.

In *L’italiano L1 come lingua dello studio* (Balboni, Mezzadri, 2014), si approfondisce il tema della comprensione, che qui riprendiamo in maniera sintetica rimandando al testo citato anche per eventuali approfondimenti bibliografici.

Ci sono due aspetti da considerare quando parliamo di “comprensione”:

la *dimensione cognitiva*, cioè i contenuti da comprendere e acquisire, e la *dimensione microlinguistica* specifica della disciplina, dimensione cui viene dedicata la seconda parte di questo Quaderno.

La comprensione, nella nostra prospettiva, è il processo unitario che sottostà all'attività sia di *ascolto* (del docente, di un video, di un compagno) sia di *lettura* (di manuali o di altri testi scritti). La differenza tra queste due abilità, infatti, si situa a livello *percettivo* (sonoro vs visivo), mentre noi qui ci interesseremo dei processi *cognitivi* della comprensione, che negli anni Settanta Goodman sintetizzava come *psycholinguistic guessing game*, un indovinello psicolinguistico. Quali meccanismi si attivano per risolvere l'indovinello?

La sua soluzione si basa su tre elementi fondamentali (oltre, naturalmente, alla competenza nella lingua in cui il testo è detto o scritto): la conoscenza del mondo, alcuni processi logici e alcuni processi analogici (che qui non trattiamo, data la loro minore incidenza).

### 2.2.1. La conoscenza del mondo o "enciclopedia"

Noi organizziamo la nostra esperienza del mondo in "schemi", che ci consentono di classificare la nostra esperienza di vita, di studio ecc.; dagli anni Venti si è discusso della natura di questi schemi, fin quando negli anni Sessanta-Settanta se ne sono definiti due modelli particolari:

- a) la *frame system theory* di Minsky, secondo cui noi creiamo dei *frame*, dei riquadri in una mappa mentale, quasi dei "reparti" del magazzino mnemonico (in inglese si usa il verbo *store*, "immagazzinare", per indicare il processo di memorizzazione): possono essere nozioni di colore, dimensione, tempo, parentela, forme geometriche, azioni ginniche ecc., e sono inserite in una rete di nodi e relazioni tra gli oggetti, le loro proprietà ecc. (sul ruolo degli schemi nella comprensione si veda Brion Stramandinoli, 2010);
- b) la teoria degli *script*, dei "copioni di comportamento", proposta da cognitivisti come Schank e Abelson; a differenza del contenitore statico, il *frame*, qui abbiamo *copioni*, chiamati talvolta anche scenari, in cui le situazioni tipiche della vita vengono viste come il frutto di grammatiche comportamentali maturate nell'esperienza sociale.

La didattica si basa su input di vario formato, dalla lezione al manuale, dal seminario alla ricerca su internet, alla realizzazione di un esperimento ecc.: questo input viene categorizzato come "copione" standard di comportamento sociale o come "riquadro" al cui interno inserire delle nozioni omogenee. Il testo è comprensibile quando l'informazione *nuova* portata dal testo è limitata quantitativamente rispetto al resto del testo (altrimenti il carico cognitivo è ec-

cessivo), e se è in qualche modo *prevedibile* all'interno di un paradigma abbastanza limitato di possibilità: gli *script* e i *frame* visti sopra forniscono questi paradigmi.

Vediamo un esempio che chiarisce molto meglio questi due punti:

Abbiamo visto che le figure geometriche con tre lati si chiamano "triangoli". Ora, a seconda del fatto che questi lati siano uguali o diversi in lunghezza si possono avere solo tre tipi di triangolo: se tutti i lati sono uguali avremo un triangolo equilatero, in cui il prefisso *equi-* significa "di misura uguale"; se tutti e tre i lati sono diversi abbiamo un triangolo "scaleno", con una parola che ci viene direttamente dai filosofi greci; la terza possibilità è ovvia: su tre lati, due sono uguali e uno no, cioè è "isoscele", in cui il prefisso *iso-* vale "di forma uguale", mentre *skelos* sono le gambe.

Questo è un testo ad alta comprensibilità perché l'informazione nuova è *poca* ed è *prevedibile* (ad es., su tre lati, le possibili combinazioni di eguaglianza e differenza sono tre), è organizzata sequenzialmente in maniera semplice (tutti i lati uguali, tutti i lati diversi, la via di mezzo), e i termini vengono legati alla conoscenza del mondo, se l'insegnante fa notare che il prefisso *equi-* è presente altresì in "equivalente", "equinozio", mentre *iso-* è forse presentato per la prima volta allo studente. Anche l'esperienza visiva che abbiamo viene sfruttata: il triangolo con le "gambe" uguali richiama la propria conoscenza del mondo, in cui le gambe semiaperte formano appunto un triangolo isoscele rispetto al pavimento.

Si noti infine l'incipit: "Abbiamo visto che" è il meccanismo che innesca il richiamo alla propria enciclopedia e mette in moto la mente per comprendere a quale *frame* si sta per fare riferimento, ovvero "le figure geometriche": in tal modo il seguito del testo, dell'indovinello da risolvere, è reso prevedibile, quindi più comprensibile.

Nell'insegnamento della LS a fini comunicativi prevalgono i *copioni*; nelle microlingue usate nel CLIL gran parte del lavoro è effettuato sui *frames*, con attività di classificazione, categorizzazione, gerarchizzazione ecc.

### 2.2.2. Processi logici

Si tratta di processi che contribuiscono a "costruire" la comprensione. Tali processi legano la fonte esterna di informazioni (il docente che parla, l'autore dei materiali, e i loro testi orali e scritti) con la realtà psichica dello studente che deve comprenderle. Tra i vari strumenti linguistici che permettono la comprensione evidenziamo:

- a) la *ricerca di soggetto e complementi relativi a un "predicato"*: meccanismo logico che coincide con i meccanismi linguistici. I predicati non possono

- sussistere da soli e la memoria deve per forza cercare un “argomento” cui appoggiarli, *costruendo* il senso della proposizione (si noti: “costruendolo” dall’interno, non “rependolo” dall’esterno);
- b) la *coesione* e la *ridondanza sintattica*, cioè i “fili” grammaticali che reggono un testo. Ad esempio, nella prima frase relativa ai triangoli leggiamo: “Abbiamo visto che le figure geometriche con tre lati si chiamano ‘triangoli’”: l’articolo *le* fa prevedere (e collegare a esso) una serie di nomi, aggettivi, pronomi femminili e plurali, nonché il verbo al plurale: basta dunque un indicatore come l’articolo per fornire uno strumento potente per facilitare la comprensione;
- c) la *coerenza testuale*, il filo semantico del testo. Un testo ad alta comprensibilità, come è bene che siano i testi CLIL, rende *trasparente* questo filo: ad esempio, si possono usare espressioni come “anzitutto”, “in secondo luogo”, “inoltre”, “in conclusione”, connettori come “se... allora”, “siccome... allora” e simili. Se gli studenti vengono abituati a individuare queste forme di connessione logica, causale, temporale, finale ecc., e a impararne le forme linguistiche in inglese, la loro efficienza nel comprendere si irrobustisce: si tratta di aprire la mente, soprattutto di un ragazzino della scuola media, alla funzione essenziale di queste parole;
- d) *inferenza*; sono processi, essenzialmente di natura semantica e testuale, che non sono complessi in sé ma che solo il lettore esperto utilizza senza difficoltà, automaticamente, mentre i ragazzini e spesso anche gli adolescenti possono avere difficoltà: inferire che se un uomo ha la suocera deve necessariamente essere sposato non è semplice per un tredicenne; sospendere un sillogismo alle due premesse “L’uomo è mortale e Socrate è un uomo” non sempre innesca l’inferenza “quindi Socrate è mortale” – e non solo tra i sedicenni;
- e) *genere testuale*: Propp, con la sua morfologia della fiaba, spiega perché un bambino riesca a capire questi testi: sa che tale genere prevede un protagonista, un antagonista, talvolta un deuteragonista che viene in aiuto, sa che ci sarà un conflitto ecc. Problemi geometrici e matematici, teoremi, definizioni, trame, giudizi critici, classificazioni, istruzioni ecc. sono i generi più comuni nelle microlingue disciplinari, ciascuno con strutture retoriche e concettuali proprie: conoscerle aiuta a comprendere, facilita l’approccio all’indovinello psicolinguistico della comprensione.

Il lavoro dell’insegnante CLIL è quello di individuare, per le varie aree disciplinari (con l’aiuto delle Guide di questo progetto, cfr. *supra*, p. 12), le caratteristiche strutturali, logiche, dei diversi tipi di testo, per guidare gli studenti nella scoperta di questi meccanismi costruttivi utili sia per comprendere sia per produrre.

### 2.2.3. Il risultato di tali processi: la creazione di ipotesi (*expectancy grammar*)

La *expectancy grammar* ci consente, sulla base della conoscenza del mondo e dei processi visti sopra, nonché del contesto situazionale e del paratesto (cfr. *infra*), di ipotizzare un *testo virtuale*, cosicché la comprensione si trasforma in realtà in un confronto tra questo testo virtuale, potenziale, e il *testo reale* che viene ascoltato o letto.

Le ipotesi, nelle situazioni generali di comprensione di una lingua, vengono create nel:

- a) *con-testo*, cioè la situazione, i partecipanti, l'argomento, il luogo, gli scopi che ciascuno persegue;
- b) *para-testo*, quello che sta "attorno" al testo: titolo di uno scritto, dichiarazione del tema nell'orale, foto, strumentazioni ecc.;
- c) *co-testo*, le parti del testo che precedono e seguono la singola parola o frase da comprendere; nell'ascolto di lezioni l'unico contesto disponibile è costituito da quanto detto fino a quel punto, nello scritto invece si ha anche il contesto successivo, che può essere esplorato per poi tornare a una parola o un segmento difficoltosi.

Il percorso che abbiamo appena accennato va dal globale, il *contesto*, all'analitico, il *cotesto*. Il riferimento alla psicologia della *Gestalt* è essenziale. La percezione del mondo è gestita dal nostro cervello secondo due modalità (globale e analitica) e con una direzione ben precisa, dalla percezione globale a quella analitica, il che in termini neurologici significa dall'emisfero destro a quello sinistro del cervello, anche se la realtà della comprensione è di una continua interazione tra le due modalità, meno netta di quanto sembri nel momento in cui si descrive il percorso *globalità* → *analisi* → *sintesi*, in cui quest'ultima è la comprensione ed eventualmente l'acquisizione.

Aiutare lo studente a comprendere significa seguire questo percorso, il che si traduce, in tutte le attività di lettura e di ascolto nell'educazione linguistica, portate avanti magari anche dai colleghi disciplinari, nell'iniziare col porre queste due domande:

- 1) "Adesso parleremo di...: che cosa vi fa immaginare questo argomento? Che cosa se ne potrà dire?"; questa prima domanda richiama il contesto attraverso la conoscenza del mondo;
- 2) "Da quanto abbiamo studiato su..., secondo voi cosa può succedere nella situazione di cui parlavamo prima?"; questa seconda domanda sollecita la creazione di ipotesi.

Sono domande che hanno due caratteristiche fondanti: *non c'è una risposta giusta*, quindi non è possibile demotivarsi sbagliando, e *non c'è risposta individuale*; nessuno è sulla graticola di un'interrogazione, tutti contribuiscono, tutti

costruiscono insieme le ipotesi, condividendo gli spezzoni di conoscenza storica che hanno.

Il recupero di quanto è noto e la sua proiezione in ipotesi è un'attività semplice, che dura pochi minuti e coinvolge tutti e realizza quanto abbiamo detto sopra: si ipotizza un *testo virtuale* cosicché la comprensione si trasforma in realtà in un confronto tra questo testo virtuale, potenziale, e il *testo reale*.

Tutti gli studenti hanno bisogno di rafforzare tale percorso, di imparare che prima si cerca il senso globale e solo dopo si entra analiticamente nel testo per giungere alla comprensione piena e procedere a una sintesi, una riflessione.

Alcuni studenti hanno bisogno di un lavoro specifico in questa prospettiva: spesso gli allievi che offrono risultati non soddisfacenti, o che sono disattenti, soffrono proprio della cattiva abitudine di non preparare la comprensione attivando la loro *expectancy grammar*, di voler affrontare direttamente un testo senza gli strumenti e i percorsi adeguati, per cui il compito presenta difficoltà insormontabili che ledono l'autostima ("Non ci capisco un cavolo!"), portano all'autoesclusione ("Non è roba che fa per me, non ce la faccio, meglio lasciar perdere") e alla demotivazione ("Basta, non me ne frega niente, adesso mando un SMS a...").

Esistono delle attività didattiche, a cui qui accenniamo ma che abbiamo approfondito in un altro volume, cui si rimanda (Balboni, 2013), che possono essere effettuate periodicamente con tutta la classe e assegnate come percorso di rinforzo e recupero agli studenti che hanno difficoltà. Si tratta di due famiglie di tecniche didattiche che obbligano a una lettura globale, ad avere la visione generale, e solo dopo consentono di eseguire il compito analitico:

a) *il completamento di testi mutilati*; la procedura *cloze* è estremamente semplice: si prende un testo e lo si mutila di alcune sue parti, poi si chiede allo studente di ricreare il testo originario o, quanto meno (ma non è rilevante sul piano dello sviluppo dell'abilità di comprensione), un testo dotato di significato. In tal modo lo si costringe a considerare il testo nel suo complesso: solo così, infatti, può intuire quali parole o espressioni o spezzoni manchino e ipotizzarli, prevederli, per poi verificare sull'originale se la sua ipotesi era giusta o, quanto meno, accettabile. La procedura *cloze* è facile da realizzare anche autonomamente da parte degli stessi allievi, se vengono convinti a rinforzare la loro capacità di comprensione. Si può:

- cancellare una parola ogni sette, dopo aver lasciato un paio di righe integre per creare il contesto;
- appoggiare una striscia di carta sul testo per coprirne una parte, da ricostruire scrivendo sulla striscetta;
- piegare il lato di una fotocopia cancellando alla vista un centimetro di testo, da ricostruire.

- b) *la ricomposizione di testi smembrati*; le tecniche di *incastro* chiedono di ricomporre il testo smembrato: come per l'esecuzione di un puzzle è necessario aver osservato con attenzione il disegno globale, per la ricomposizione di un testo è necessario osservare *globalmente* i vari segmenti a disposizione, e solo dopo, costruita la comprensione *globale* del significato, si può procedere ad *analizzare* i singoli segmenti (frasi, spezzoni, parole ecc.) per ricondurre il tutto alla *sintesi* finale. La ricomposizione può avvenire a vari livelli:
- *incastro tra paragrafi*; si presenta un testo scritto i cui paragrafi sono disposti in ordine casuale e lo studente deve numerarli in ordine di sequenza;
  - *incastro tra battute di un dialogo*; si presenta un dialogo in cui le battute di un personaggio sono presentate nella successione corretta, mentre quelle del secondo personaggio vengono stampate (oppure fatte ascoltare) secondo un ordine casuale: gli studenti devono inserire nel punto corretto del dialogo il numero della battuta;
  - *incastro tra fumetti*; si possono realizzare più varianti anche di questo tipo di incastro: le vignette vengono offerte nell'ordine corretto, le battute invece in ordine casuale in calce, oppure le vignette, che includono le battute, sono ritagliate e poste in ordine casuale. La *expectancy grammar* viene attivata dalla considerazione globale della dinamica situazionale e poi guidata dai legami di coesione e coerenza testuale, dalla competenza pragmatica e dalla sintassi;
  - *incastro tra frasi*; date, in disordine, le frasi di un periodo, si deve ricostruire il testo originale. Si realizzano ipotesi su base semantica e, talvolta, anche sintattica;
  - *incastro tra spezzoni di frase*; si tratta di un tipo di attività presente in molti materiali didattici, in cui gli studenti devono unire, tracciando una freccia, il segmento iniziale della frase, nella colonna a sinistra, a quello conclusivo, nella colonna a destra. È una tecnica ritenuta infantile, semplice, ma se gli item sono scelti con acutezza può essere estremamente complessa, e comunque per poter procedere all'unione degli spezzoni bisogna prima vedere globalmente tutta la colonna sinistra e tutta quella destra.

Nessuna tecnica realizza più e meglio di queste il percorso gestaltico della percezione, quella stringa *globalità* → *analisi* → *sintesi* cui abbiamo sopra accennato. Sono tecniche che non attivano alcun filtro affettivo, in quanto si presentano come gioco enigmistico, come sfida giocosa con le proprie capacità logiche prima che linguistiche.

Per la loro facilità di realizzazione pratica, le attività possono essere predisposte dagli stessi allievi, ad esempio tagliando i singoli periodi di un testo senza

averlo letto e poi cercando di ricostruire l'ordine originale: il processo di crescita cognitiva nelle strategie di comprensione può dunque essere autogestito una volta che le sue linee e ragioni siano state presentate agli studenti.

### 2.3. Conoscere e consolidare i processi di produzione orale e scritta dello studente

I testi scritti sono i più semplici, perché lo studente può disporre del tempo a suo piacere, tornare indietro, approfondire singole parole ecc., cosa impossibile nei monologhi, che sono soprattutto prodotti nelle interrogazioni e nelle discussioni.

Oggi una differenza tradizionale tra scritto e orale è scomparsa: i testi orali non potevano essere analizzati, *verba volant* si diceva, ma oggi *verba manent* a opera di una banale videocamera, di uno smartphone come quello che possiede la stragrande maggioranza degli studenti di una classe; e le registrazioni possono fornire materiale orale *analizzabile*, prodotto sia in aula, con tanto di filtro affettivo da stress, sia nella tranquillità della camera di ciascun allievo e poi visualizzato tutti insieme divertendosi a “fare le pulci” alla performance del singolo studente, che è comunque motivato perché posto al centro dell'attenzione.

L'esecuzione in aula di un monologo è il punto d'arrivo, cui si giunge attraverso un apprendistato che può essere costituito da un'educazione alla produzione, orale o scritta che sia. Riprendiamo una riflessione che è presentata in maniera più completa in Balboni (2013).

La produzione orale, al pari di quella scritta, si elabora mentalmente e realizza secondo un percorso abbastanza lineare:

- a) *concettualizzazione*: si reperiscono i contenuti, il che nel CLIL significa “studiate i materiali che vi ho dato”, eventualmente “approfonditeli su questi siti”. Il lavoro a piccoli gruppi o anche quello collettivo di classe è di fondamentale importanza sul piano educativo generale, in quanto può aiutare ad apprendere strategie e percorsi usati dai compagni;
- b) *progettazione*: si trasformano le idee in una scaletta, in un *flowchart*, in una struttura concettuale che fornirà al testo il filo del discorso; la scaletta mostra la competenza disciplinare;
- c) *realizzazione*, o *performance*: è la fase conclusiva del processo, in cui emergono le carenze (micro)linguistiche;
- d) *verba manent*: nell'oralità la rilettura è ovviamente impossibile, ma se a casa si videoregistra una “prova generale” dell'interrogazione programmata, il risultato si ottiene comunque. Nello scritto, *verba manent* da sempre e quindi i testi sono rileggibili ed emendabili.

Sulla produzione nelle esperienze CLIL, è possibile trovare utili appron-

dimenti in Berton (2008), Coonan (2008), Guazzieri (2008), Serragiotto (2009), Carloni (2010) e Menegale (2010).

## Bibliografia

- Balboni P. E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Id. (2013), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni P. E., Mezzadri M. (a cura di, 2014), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, "I Quaderni della Ricerca", 15, Loescher, Torino.
- Berton G. (2008), *Tasks, Learning Activities and Oral Production Skills in CLIL Classrooms*, in Coonan C. M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.
- Brion Stramandinoli L. (2010), *È scritto o l'hai pensato? Un'indagine sull'influenza di schemi mentali e stereotipi nella comprensione lessicale*, in "LEND", 1.
- Caon F. (2012), *Aimes-tu le Français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, in [http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload\\_pdf/SAIL\\_1.pdf](http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/SAIL_1.pdf).
- Carloni G. (2010), *Interazione dialogica nella classe CLIL. Proposta di analisi*, in Mezzadri M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Atti del 1° Convegno della DILLE (Parma, 13 novembre 2009), Guerra, Perugia, pp. 169-180.
- Coonan C. M. (2008), *Qualità della produzione orale in LS: lezioni CLIL a confronto*, in Coonan C. M. (a cura di), *Il CLIL*, in "Rassegna italiana di linguistica applicata", 1-2, pp. 13-28.
- Ead. (2010), *CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere*, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 129-141.
- Ead. (2012), *Affect and Motivation in CLIL*, in Marsh D., Meyer O. (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*, Eichstaett Academic Press, Eichstaett, pp. 53-66.
- Daloiso M. (2011), *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Aracne, Roma.
- Daloiso M., Balboni P. E. (2012), *La formazione linguistica nell'università*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, in [http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload\\_pdf/SAIL\\_3.pdf](http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/SAIL_3.pdf).
- Dörnyei Z. (2002), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Guazzieri A. (2008), *Oral Interaction in CLIL Student-led Cooperative Group Work*, in Coonan C. M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia, pp. 79-104.
- Menegale M. (2008), *Expanding Teacher-Student Interaction through more Effective Classroom Questions: From Traditional Teacher-fronted Lessons to Student-centred Lessons in CLIL*, in Coonan C. M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia, pp. 105-127.
- Ead. (2010), *Class Activities Aimed at Enhancing Oral Production in CLIL-based Lessons*, in Rață G. (ed.), *Language Education Today: Between Theory and Practice*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 169-187.

- Schumann J. et al. (2004), *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Erlbaum, Los Angeles.
- Serragiotto G. (2007), *Il soggetto apprendente nel CLIL*, in Coonan C. M., Marangon C. (a cura di), *Apprendo in Lingua 2 – Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera*, Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, Venezia, pp. 40-48.
- Id. (2009), *La valutazione della produzione orale in CLIL*, in “Studi di Glottodidattica”, 2, pp. 181-189.

---

## 3. L'organizzazione operativa di un modulo CLIL

di Graziano Serragiotto

L'organizzazione operativa di un modulo CLIL consiste nel pianificare degli interventi a vari livelli. Si tratta di evidenziare le variabili e i diversi modelli possibili per un'esperienza CLIL a partire dalla progettazione, considerando gli aspetti peculiari e le decisioni organizzative per mettere in atto un modulo specifico.

Un aspetto fondamentale nella metodologia CLIL è che un modulo viene elaborato pensando a un contesto unico formato da studenti, docenti, strumenti specifici, dunque la progettazione diventa *ad hoc*. Non è una progettazione astratta, bensì calata nel contesto classe e quindi ideata proprio per quella specifica classe.

In questo capitolo tratteremo pertanto della progettazione, di come implementare i moduli CLIL, fornendo anche alcuni suggerimenti pratici.

### 3.1. La progettazione

Focalizzando l'attenzione sulle forme e sulla pratica con cui si presenta il CLIL, risulta alquanto significativa l'importanza di saper progettare l'esperienza di apprendimento in tutte le sue fasi.

Ciò invita a considerare gli aspetti della progettazione come momenti formativi e di servizio qualificanti, che pongono valore alla programmazione dell'intervento CLIL, a cominciare dall'individuazione del contesto e degli ambienti (interno/esterno).

La progettazione di percorsi educativi CLIL si avvale inizialmente di un comune modello di riferimento che supera le possibili incomprensioni interne e mette insieme, in rete, saperi e competenze, idee e motivazioni personali. Quest'ultimo aspetto deve necessariamente legarsi con i percorsi di crescita dello studente, a partire dal contesto famiglia, che deve essere coinvolto, agli stili di apprendimento e agli interessi degli stessi destinatari.

Dunque la vitalità dei percorsi CLIL si manifesta già nella sua progettazione attraverso il contributo dell'organizzazione scolastica e le specializzazioni degli insegnanti che, in maniera significativa e sinergica, proporranno degli studi integrati di lingua e materie al fine di contribuire alla costruzione di una LS adottiva per mezzo di cui l'allievo sarà capace di esprimersi e di agire, in un certo momento del suo percorso, dimostrando di aver acquisito un sapere, un'abilità specifica.

### 3.2. La dimensione fisica della progettazione CLIL

Giunti a questo punto, ci preme sottolineare che i tre livelli della progettazione CLIL che abbiamo individuato sono strettamente collegati da parametri e variabili, risorse e competenze, e che l'attuazione di ogni singola fase è il risultato di un attento monitoraggio circa la validità e la qualità dei risultati del processo di apprendimento svolto. Dunque, ogni fase è compatibile e si fonde con quella successiva generando sempre una riflessione e una valutazione sui percorsi e sui risultati dei partecipanti.

**Fase iniziale** Questa fase di prospettiva strategica e di elaborazione culturale per la programmazione e l'inserimento del CLIL nel contesto individuato presuppone che gli attori impegnati a sviluppare percorsi CLIL sappiano comunicare progressi e difficoltà, al fine di gestire in modo ottimale l'intensità della collaborazione, i processi didattici e gli eventi critici.

Le macrofunzioni a cui sono chiamati i docenti in questa fase riguardano l'integrazione dei dati relativi alla dimensione socio-culturale dell'ambiente di riferimento con le indicazioni che giungono dalla dimensione socio-linguistica del territorio. Lo scopo è di identificare le variabili del territorio (presenza di altre lingue, di lingue autoctone, di recente immigrazione, e di lingue che potrebbero essere insegnate in base alle esigenze lavorative del territorio) e di proporre un piano d'azione CLIL calato in uno specifico ambiente (esterno/interno). Nel caso in cui si consideri l'ambiente interno, allora si procederà a contestualizzare il ruolo e la specifica funzione della scuola nel territorio, gli ambiti educativi e formativi nei quali l'istituto è intervenuto con l'ausilio di finanziamenti europei o attraverso la partecipazione in partenariato con altre realtà scolastiche.

Una volta completato il profilo della scuola con le offerte formative che rendono quel luogo fruibile e ricco di nessi, si dovranno prendere in considerazione aspetti di ordine organizzativo e strutturale che prevedono:

- l'individuazione delle risorse che porteranno avanti il progetto;
- la selezione della popolazione scolastica (quali sezioni e/o classi coinvolgere), della disciplina e della lingua in base ai vantaggi che essa può apportare agli studenti;
- stabilire la durata del progetto (medio/lungo termine), sulla base di cui dovranno essere valutate ulteriori variabili.

**Fase di progettazione** Abbiamo visto come la fase iniziale rivesta un ruolo strategico che consiste nel supportare la progettazione organizzativa e metodologica con riferimenti e indicazioni relativi al contesto ospitante il CLIL. Si giunge così

alla seconda fase, con una ricerca qualitativa già avviata e che integra il profilo della scuola e le opportunità che può fornire il contesto con il processo creativo, organizzativo e metodologico di questa seconda fase.

La progettazione quindi riguarda il microambiente, le dinamiche interne e le sue specificità di funzionamento nell'erogazione dell'offerta CLIL in riferimento alla quale si procederà a:

- intercettare i bisogni dei destinatari;
- strutturare e pianificare il percorso;
- scegliere il contenuto;
- fissare gli obiettivi e le finalità;
- organizzare la didattica e i materiali;
- definire la modalità dell'insegnamento, il controllo dei processi, il tipo di verifica e, infine, le strategie alternative per implementare le possibilità di successo.

**Fase conclusiva** Rientrano in questa fase la verifica e la valutazione dei risultati, intesi come cambiamento culturale sviluppato lungo il percorso.

L'analisi condotta sugli specifici contesti e sui gruppi CLIL sarà correlata agli obiettivi e alle finalità del percorso attuato, al fine di cogliere le variabilità del processo e di interpretare se i processi messi in atto siano stati in grado di sostenere la motivazione e l'apprendimento dei destinatari.

Inoltre, come abbiamo appurato, l'approccio CLIL tende ad amplificare le condizioni dell'educazione di raggiungere nuove possibilità espressive che si traducono in un potenziamento delle risorse umane sotto il profilo delle competenze linguistiche e delle conoscenze disciplinari, nonché di rafforzamento del senso di appartenenza al territorio.

Le probabilità di acquisizione di un vantaggio competitivo da parte della scuola dal giovare di percorsi CLIL risultano perciò essere maggiori se la stessa si pone come enciclopedia aperta nel coinvolgere e nell'abbracciare i diversi orizzonti che si incrociano al suo interno:

- a) i docenti, a cui è fornito supporto per la formazione metodologica e linguistica. Questo punto di partenza permetterà agli insegnanti, in collaborazione con le autorità scolastiche e le famiglie, di tracciare in maniera consapevole dei nuovi curricula, anche interdisciplinari, e di farsi promotori di efficaci azioni di apprendimento. In questo modo, il docente diventa il centro di una rete di relazioni e di molteplici iniziative che prevedono scambi e confronti europei sulla metodologia e sull'esperienza CLIL;
- b) il personale amministrato, il cui assetto organizzativo si allinea a una *vision* e a una gestione a dimensione europea;

- c) le famiglie, ora chiamate a una risposta seria e coerente che contribuisca alle finalità educative della scuola;
- d) gli studenti, i cui comportamenti strategici (cognitivi e relazionali) investono il sistema di valori della scuola, trasformando la sfida educativa al cambiamento in un'occasione per il miglioramento della qualità complessiva della propria vita e del sistema scuola.

Dunque, la ricaduta dei percorsi CLIL abbraccia tutta la comunità scolastica che ha sostenuto l'apprendimento, e gli esiti conseguiti diventano uno strumento prezioso di supporto alla ridefinizione di iniziative non estemporanee che si diffondono nell'ambito scolastico e sul territorio.

In questa prospettiva, le possibilità per lo studente di accesso alle nuove conoscenze per l'esplorazione di universi linguistici e culturali diversi aumentano parallelamente allo sviluppo di una dimensione originaria di cittadinanza europea, a cui dare una lettura pedagogicamente fondata sull'autonomia e sulla crescita professionale, affettiva e linguistica.

### 3.3. Criteri per la scelta di un modulo CLIL

Prima di iniziare operativamente a costruire un modulo CLIL il docente si deve porre una serie di domande sul perché intende iniziare tale percorso.

Segue un elenco di tali quesiti rispetto al contesto, alle decisioni organizzativo-strutturali e agli aspetti organizzativo-metodologici:

- tipologia di scuola;
- tipologia di CLIL da attivare: istituzionale o spontaneo (obbligatorio per legge oppure per scelta);
- valore aggiunto conseguito usando il CLIL (dimensione culturale, ambientale, linguistica, di contenuto, cognitiva ecc.);
- ambiente esterno: aspetti socio-culturali, socio-linguistici, socio-economici, socio-politici ecc. che possono aiutare e favorire questa metodologia;
- ambiente interno: nel caso di un CLIL non obbligatorio, chi è a favore, chi è contrario e perché;
- quali classi coinvolgere, quale lingua straniera e quali discipline scegliere;
- durata del modulo CLIL, contenuto curricolare o extracurricolare e peso della lingua straniera;
- definire la collaborazione tra docenti (disciplina e lingua straniera);
- gruppo classe anagrafico o gruppo per competenza linguistica;
- lavoro in classe: frontale, a coppie, a gruppi;
- uso e tempi d'uso della LS in classe da parte di docente e studenti.

### 3.4. Progettazione di moduli CLIL

In questa fase diventa importante la collaborazione tra docente di disciplina e docente di LS perché si tratta di una progettazione fatta a tavolino con il team di insegnanti coinvolti, che si interrogano su tutti i passi necessari per organizzare un modulo in maniera proficua ed efficace. Segue una lista di punti da considerare:

- *classe coinvolta*: l'attenzione iniziale è rivolta alla scelta della classe, valutando vantaggi e svantaggi;
- *docenti coinvolti*: si definisce il team di lavoro, dunque docente di disciplina e docente di LS, eventualmente altri insegnanti coinvolti;
- *lingua straniera*: nel caso vi siano più opzioni, si sceglierà una LS piuttosto che un'altra tenendo presente sia il livello degli studenti sia le opportunità rispetto al contesto offerte da ciascuna;
- *competenza linguistica studenti e docente disciplinare*: bisogna considerare il livello linguistico reale della classe (il docente di lingua è la persona adatta per farlo, dato che conosce effettivamente il livello dei singoli studenti), inoltre il livello linguistico del docente di disciplina è importante per individuare le attività da proporre e le modalità di lavoro più appropriate;
- *titolo del modulo*: si definisce l'area curricolare di interesse (non necessariamente curricolare, anche trasversale, oppure altri argomenti di pertinenza come educazione all'ambiente, educazione stradale ecc.);
- *argomento/i*: vengono scelti gli argomenti più adatti ed efficaci per la classe rispetto alla metodologia;
- *durata del modulo*: si stabilisce la durata approssimativa del modulo considerando anche le verifiche;
- *prerequisiti disciplinari e linguistici necessari*: il docente di disciplina e quello di LS elencano rispettivamente i prerequisiti necessari per sviluppare gli argomenti scelti;
- *obiettivi disciplinari*: il docente di disciplina preparerà un elenco degli obiettivi intesi come conoscenze, abilità e competenze da sviluppare dal punto di vista disciplinare;
- *scelta dell'input (attenzione ai contenuti e alla lingua)*: la scelta dei testi sia scritti sia orali da proporre agli studenti è fondamentale, richiede la collaborazione del docente di disciplina e di LS per avere dei materiali adeguati al livello degli studenti dal punto di vista tanto dei contenuti quanto della LS;
- *abilità linguistiche attivate*: non necessariamente devono essere attivate tutte le abilità linguistiche, sarà il docente di lingue che indicherà quali siano le più adatte rispetto al livello linguistico della classe;
- *obiettivi linguistici*: il docente di lingue redigerà un elenco degli obiettivi linguistici da sviluppare tenendo in considerazione il livello linguistico della classe;

- *lessico chiave*: si decide, rispetto ai materiali proposti, quale lessico potenziare e far sviluppare in modo sia ricettivo sia produttivo e quale invece solo in modo ricettivo;
- *processi cognitivi attivati*: si elencano i processi cognitivi da attivare per raggiungere gli obiettivi prefissati (ad es. memorizzare, scegliere, compilare ecc.);
- *abilità di studio coinvolte*: si distinguono le abilità di studio coinvolte (ad es. individuare parole chiave, gerarchizzare idee, prendere appunti ecc.);
- *anticipazione del sillabo linguistico*: prima di affrontare il modulo potrebbe essere opportuno anticipare funzioni linguistiche, strutture grammaticali e lessico presenti in modo consistente in esso e farli trattare dal docente di LS durante le sue lezioni, così da eliminare alcuni possibili problemi linguistici;
- *metodologia*: si definiscono le modalità di lavoro in classe, oltre al tempo utilizzato per eventuali lezioni frontali, per il lavoro a coppie e in gruppo in base agli obiettivi prefissati;
- *attività/compiti (task)*: si stila un elenco di attività/compiti che possono essere proposti alla classe per sviluppare determinati obiettivi legati a conoscenze, abilità e competenze;
- *materiali supplementari*: si focalizza l'attenzione su eventuali materiali supplementari da presentare agli studenti anche grazie alle tecnologie più moderne sia per creare una maggiore motivazione sia per approfondire determinati argomenti;
- *prodotti attesi*: si individuano le modalità più adatte per arrivare alla creazione di prodotti come poster, presentazioni, simulazioni ecc. che ben evidenzino le competenze raggiunte;
- *verifica e valutazione*: si definiscono gli obiettivi sia legati al contenuto sia linguistici che saranno testati alla fine del modulo identificando tipologie di verifiche adeguate allo scopo e utilizzando tecniche glottodidattiche pertinenti;
- *feedback*: il docente di disciplina può presentare un resoconto rispetto agli obiettivi legati al contenuto, verificare una certa struttura del discorso e l'efficacia comunicativa; il docente di LS, eventualmente, può stendere una relazione specifica sugli errori legati alla lingua e proporre di conseguenza un lavoro di rinforzo o recupero linguistico, magari nelle lezioni di LS.

### 3.5. L'implementazione di moduli CLIL

L'implementazione, che è la fase successiva alla progettazione, è molto importante perché il docente deve organizzare in modo efficace il lavoro in classe.

Questo significa che si deve progettare nei dettagli anche la lezione considerando attività/esercizi, modalità e tempi di lavoro.

In questa parte si vogliono segnalare ed elencare alcune buone pratiche che possono essere utili non solo con la metodologia CLIL. Può infatti essere opportuno:

- far avere agli studenti all'inizio una scaletta della lezione mettendo in evidenza gli argomenti trattati, inserendo qualche parola chiave;
- leggere insieme a loro la scaletta sottolineando verbalmente le parole chiave;
- fornire l'input in maniera ridondante: ciò significa introdurre dei concetti fondamentali attraverso codici diversi in modo da favorire la comprensione dei contenuti;
- illustrare elementi astratti con esempi concreti: è molto più facile favorire la comprensione se si utilizzano esempi vicini alla vita quotidiana degli studenti;
- evidenziare i marcatori di ordine logico, di tempo, di causa-effetto ecc., in modo che la descrizione di processi e di procedure sia chiara nelle diverse fasi;
- enfatizzare le sezioni importanti di un testo, riprendere i punti attraverso delle "attenzioni" didattiche utilizzando varie tecniche e modalità;
- far lavorare gli studenti a coppie e/o a gruppi interrompendo le sequenze frontali, così da realizzare un percorso ciclico: spiegazione di un concetto da parte del docente (anche frontale o attraverso il metodo induttivo), verifica della comprensione del concetto e successivo impiego;
- operare una sintesi prima della fine di una lezione: ciò significa finire un po' prima il lavoro in modo da avere il tempo di monitorare gli studenti verificando quello che è stato compreso attraverso esercizi di completamento, grafici ecc. e da sapere quali punti riprendere nella lezione successiva;
- intervenire sugli errori solo quando questi sono tali da impedire la comprensione, e comunque cercando di usare modalità non troppo invasive;
- chiedere sempre un feedback agli studenti rispetto alla lezione, alla modalità di lavoro, alla verifica e alla valutazione per avere sempre la situazione sotto controllo per eventuali modifiche *in itinere*.

### 3.6. Selezione, adattamento e integrazione di materiali

Il reperimento dei materiali da parte del docente che si prefigge di utilizzare la metodologia CLIL potrebbe costituire un problema, perché non ce ne sono molti di specifici e quelli che esistono sono stati concepiti e realizzati per essere usati con altre metodologie. Quindi l'insegnante CLIL deve prendere dei testi autentici

in lingua straniera, a seconda del livello della sua classe, e deve pensare alle strategie e alle tecniche necessarie per renderli comprensibili attraverso una serie di attività didattiche che favoriscano la comprensione dell'input.

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

Inoltre quei testi sono stati concepiti per allievi che studiano una materia nella loro L1 e non per coloro che seguono un percorso veicolare: questo significa che mancherebbe quella parte fondamentale che dovrebbe favorire la comprensione del contenuto a livello linguistico.

Gli insegnanti dovranno allora utilizzare del materiale autentico e cercheranno di adattarlo in base alle esigenze dei loro studenti e al contenuto che devono veicolare.

Questo non è facile perché, prima di tutto, richiede molto tempo, una scelta oculata dei contenuti e una stesura di varie attività correlate pensate per determinati scopi.

A seconda della disciplina, si dovrà pensare di utilizzare anche elementi extralinguistici per rendere comprensibile la materia, come materiale iconografico, grafici, diagrammi, schemi ecc.

Tale materiale sarà predisposto, come già affermato sopra, in base alle necessità legate al contenuto che si vuole trasmettere e al mezzo linguistico che lo veicola, sottolineando spesso e in modo diverso le nozioni fondamentali, secondo il principio di ridondanza, creando le condizioni perché ci sia un'integrazione fra gli obiettivi di apprendimento della LS e quelli della disciplina non linguistica, veicolata nella LS.

Il compito del docente è articolato e complesso, perché deve sviluppare determinate competenze cercando materiali adatti, rendendoli fruibili da parte degli studenti. Questi materiali possono essere circoscritti a un modulo, ad alcune unità o a qualche tematica curricolare o extracurricolare.

Possiamo individuare due fasi principali nel lavoro dell'insegnante per quanto riguarda i materiali: una prima fase, che concerne la loro selezione, e una seconda, molto operativa, che ne prevede l'adattamento/didattizzazione e l'integrazione.

Quando parliamo di materiali, in questo contesto, ci riferiamo a un'accezione ampia che va dai libri di testo alla documentazione presa da Internet, dai materiali cartacei a quelli su CD e video.

## Bibliografia

- Balboni P. E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Cummins J. (1984), *Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students*, in Rivera C. (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 1-18.
- Danesi M. (1998), *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, Perugia.
- Marsh D., Langé G. (1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning: A Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*, The Continuing Education Centre of University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Serragiotto G. (2003a), *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia.
- Id. (2003b), *L'italiano come lingua veicolare: insegnare una disciplina attraverso l'italiano*, in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma.
- Id. (a cura di, 2004), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi insegnanti*, UTET, Torino.
- Id. (2006), *La valutazione del prodotto CLIL*, in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE Trentino, Trento.
- Id. (2009), *The CLIL Teacher Qualification Project*, in Sisti F. (ed.), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Guerra, Perugia.
- Short D. J. (1993), *Assessing Integrated Language and Content Instruction*, in "TESOL Quarterly", 27 (4), pp. 627-656.
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, London.
- Wolff D. (1997), *Content-based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom*, in Marsh D. et al. (eds.), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, The Continuing Education Centre of University of Jyväskylä, Jyväskylä.



---

## 4. L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL

di Marcella Menegale

Nonostante non ci sia una regolamentazione esplicita sulla collaborazione tra i docenti implicati in un curriculum di insegnamento veicolare, non c'è nessun dubbio che l'integrazione tra le competenze del docente di disciplina non linguistica e quelle del docente di LS sia tra i punti di partenza fondamentali del CLIL. Metodi, strategie, risorse, materiali, tecniche e processi di valutazione debbono essere discussi e concordati in sinergia tra i due insegnanti così da caratterizzare l'intera fase di pianificazione del percorso veicolare. Nel presente contributo si cercherà prima di delineare i principi su cui si basa un team teaching e successivamente si evidenzieranno i vari ambiti che richiedono tale lavoro di collaborazione tra i docenti le cui discipline di specializzazione hanno delle ricadute sul CLIL.

### 4.1. Il team teaching

Il termine *team teaching* in contesto scolastico denota una serie di tattiche di "insegnamento di gruppo" che variano in base al numero dei membri che fanno parte del team, al loro stile di insegnamento, agli obiettivi educativi che propongono e alle metodologie didattiche che decidono di applicare. Se da un lato, per quanto appena detto, non esistono regole univoche per l'organizzazione del team teaching, dall'altro lato esso non può però prescindere dal suo scopo principale, dalla sua ragione di esistere, ossia la ricerca di un percorso interdisciplinare su cui basare la programmazione del syllabo della classe. Purtroppo, in Italia, il contesto in cui si trovano a operare i docenti è altamente individualistico e poco si presta a un lavoro che sia veramente collaborativo, al di là delle formalità richieste dal sistema scolastico di una condivisione più o meno partecipata dei programmi. Essere parte di un team teaching comunque è molto di più che condividere qualche cosa: significa proprio *insegnare insieme*, integrando le proprie conoscenze e competenze, andando oltre la visione del sapere (e del curriculum) come somma di nozioni suddivise in compartimenti stagni. Si capisce facilmente l'impatto che questo tipo di insegnamento collaborativo può avere sugli studenti (ai quali viene dato un buon esempio di capacità relazionali) e sul loro apprendimento (favorendo collegamenti trasversali tra le varie discipline).

Tuttavia, saper collaborare, quindi essere in grado di lavorare in gruppo, è «un saper essere oltre che un saper fare» (Quartapelle, 1999, p. 65). Per questo motivo, affinché il team funzioni deve essere un metodo scelto dagli stessi insegnanti e non imposto dall'alto. Lavorare in team significa stare a stretto contatto con un altro insegnante, che si può conoscere da più o meno tempo e con cui si deve riuscire comunque a stabilire una forte affinità, partendo prima da una conoscenza approfondita di se stessi (Qual è il mio stile di insegnamento? Quali approcci attuo? Con quali metodi?) e solo dopo del collega e del suo *modus operandi*. Va da sé che dovrebbe già sussistere una vicinanza tra gli stili di insegnamento dei due (o più) docenti che lavoreranno in team; se così non fosse essi dovranno cercare di smussare le loro diversità per riuscire a creare un percorso didattico condiviso e didatticamente coerente.

## 4.2. Il team teaching in CLIL

Negli ultimi anni, la scuola ha richiesto sempre maggiori competenze di trasversalità e adattabilità agli insegnanti, per far fronte a nuove politiche educative. Uno dei casi più recenti è proprio la riforma che ha inserito il CLIL come insegnamento obbligatorio nella scuola secondaria, richiedendo una collaborazione specifica tra le diverse figure professionali<sup>1</sup>.

Ampliando il contesto di riferimento del CLIL a tutti gli ordini di scuola (poiché il CLIL non è affatto prerogativa della scuola secondaria di secondo grado, anzi, da molti anni diverse centinaia di docenti in tutta Italia si sono *volontariamente* formate in CLIL e *volontariamente* continuano a sperimentare l'insegnamento veicolare nelle loro classi primarie, secondarie di primo o secondo grado e con studenti adulti), il team teaching si tradurrà in pratica nella collaborazione tra (di solito) *due* docenti, ovvero il docente di LS e il docente della disciplina non linguistica (DNL), che insieme organizzano il percorso veicolare. Questi due docenti lavoreranno insieme su diversi aspetti della pianificazione e della realizzazione didattica: dalla scelta del tema alla stesura degli obiettivi disciplinari, linguistici e trasversali, all'elaborazione del materiale, alla programmazione di eventuali lezioni in compresenza, alla valutazione dei risultati. L'importanza che queste due figure professionali collaborino in modalità team teaching è data dalle aree di specializzazione e competenze che ciascuno

1. Nella Nota MIUR 16 gennaio 2013 si legge che la Direzione Generale suggerisce «una programmazione del docente di DNL concordata anche con l'insegnante di lingua straniera o il conversatore di lingua straniera» e, ove non vi fossero docenti di DNL competenti in LS e in CLIL, raccomanda lo sviluppo di progetti interdisciplinari in LS nell'ambito del Piano di offerta formativa, «organizzati con la sinergia tra docenti di DNL, il docente di lingua straniera, il conversatore di lingua straniera».

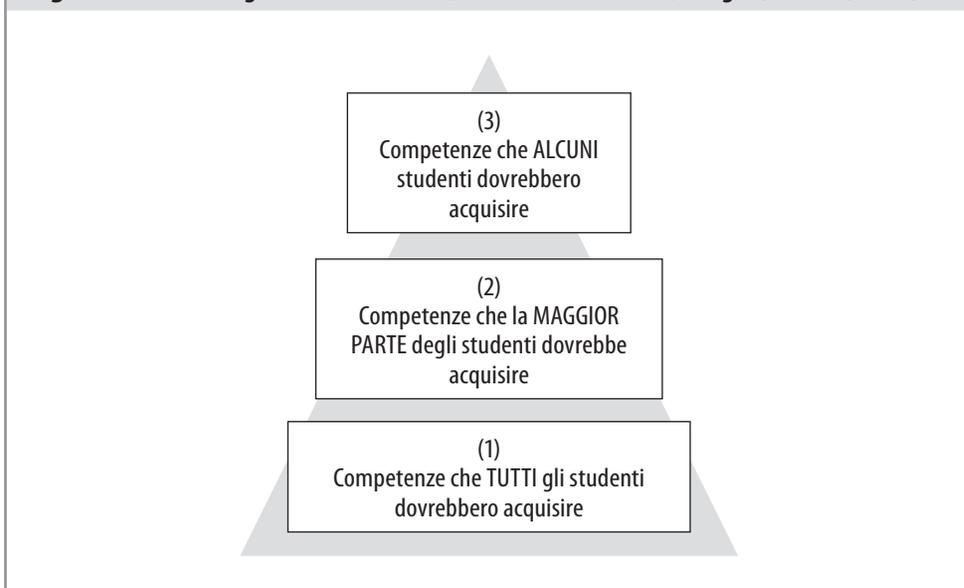
rappresenta, e che in CLIL devono essere sapientemente integrate: così, mentre l'insegnante della DNL porterà nel team le competenze relative al contenuto disciplinare e alle abilità di studio su cui puntare (stabilendo gli obiettivi di conoscenze e competenze), l'insegnante di LS porterà invece la sua competenza sulle tecniche didattiche mirate allo sviluppo linguistico; inoltre, entrambi metteranno a disposizione la loro esperienza metodologica (generalmente più trasmissiva quella dell'insegnante di DNL e più comunicativa quella dell'insegnante di LS) e la loro conoscenza degli studenti con cui affronteranno il percorso CLIL.

Il fatto di *scegliere* di far parte di un team teaching (anziché essere obbligati a farlo) è una premessa particolarmente valida se parliamo di CLIL: qui, i due insegnanti devono lavorare in modo forse più collaborativo che in qualsiasi altro tipo di team teaching, in quanto uno degli obiettivi di insegnamento condiviso riguarda proprio la lingua veicolo di apprendimento, pertanto dovranno collaborare per far sì che essa non sia un ostacolo alla comprensione dei contenuti e allo sviluppo delle abilità di studio. Inoltre, se da parte dell'insegnante di DNL si può dare per assodato un certo interesse verso la LS che userà come veicolo di insegnamento (dal momento che ne possiede una buona conoscenza, a indicare che negli anni ha coltivato la sua competenza linguistica), non è detto che il collega di LS abbia lo stesso interesse per quella particolare DNL: se un insegnante di inglese non è mai stato attratto dalla chimica e anzi la considera come una disciplina poco compatibile con le sue affinità elettive, sarà inappropriato pensare a un team tra i due, anche se umanamente vanno molto d'accordo e professionalmente si apprezzano (vero è anche che, al contrario, il team teaching in CLIL permette di riscoprire piacevolmente aree disciplinari ritenute lontane dai propri interessi).

Una volta creato il team, i due insegnanti stabiliranno quali saranno i ruoli di ognuno per quanto riguarda la collaborazione sulla pianificazione e realizzazione delle lezioni CLIL. Ovviamente, i ruoli potranno essere modificati durante il percorso didattico, nel caso se ne ravvisi l'esigenza.

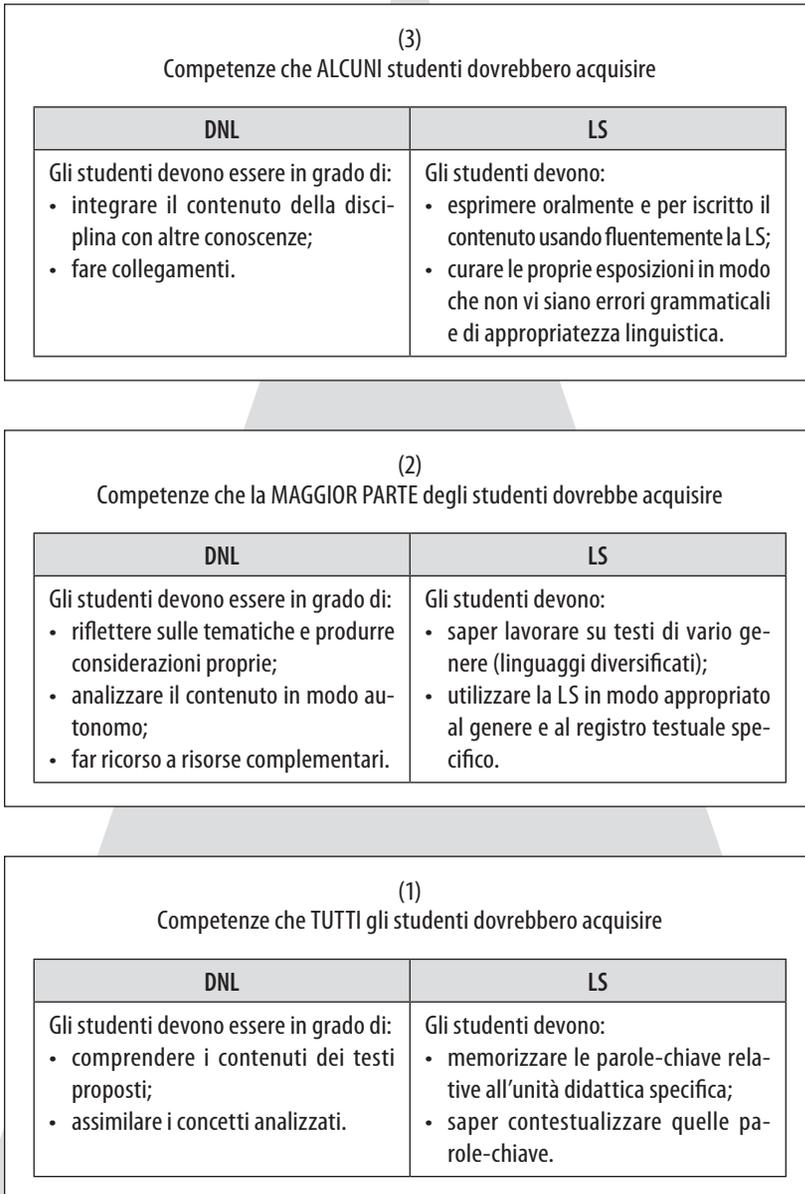
Di seguito elenchiamo le azioni che necessitano di discussione e condivisione:

- a) *selezionare l'argomento* in base alle competenze linguistiche della classe, alla difficoltà dei contenuti da veicolare, all'interesse e alla motivazione degli studenti su alcuni temi rispetto ad altri;
- b) *stabilire gli obiettivi didattici* partendo da quelli della DNL e derivandone quelli a essi funzionali in LS, non tralasciando quelli trasversali sulle abilità di studio. Uno strumento che può aiutare è la Piramide degli obiettivi rappresentata nella figura 1. Si ritiene infatti che delineare gli obiettivi in CLIL abbia una duplice complessità, poiché, oltre a mirare alla crescita di conoscenze e competenze legate alla DNL di studenti che partono da diversi livelli di pre-conoscenze e abilità, gli insegnanti dovranno tenere conto del

**Fig. 1 – Piramide degli obiettivi in CLIL (adattata da Schumm, Vaughn, Leavell, 1994)**

fattore legato all'uso della LS, la quale deve rappresentare un'occasione di ulteriore crescita e non un ostacolo all'apprendimento. Detto ciò, le combinazioni possibili tra conoscenza disciplinare e linguistica sono molteplici: lo studente A avrà un buon rendimento nella DNL ma non avrà buone competenze in LS, lo studente B avrà un buon rendimento in entrambe le discipline, lo studente C non spiccherà nella DNL ma sarà molto bravo in LS e lo studente D avrà grosse lacune in entrambi i settori ecc.

La piramide qui riportata può aiutare i docenti del team CLIL a differenziare quali conoscenze e competenze dovranno sviluppare gli studenti, sia per quanto riguarda i contenuti disciplinari, sia per quanto riguarda la lingua veicolare, stabilendo tre livelli di crescita, ossia "obiettivi soglia" (per tutta la classe), "medi" (per la maggior parte della classe) e "alti" (per le cosiddette "eccellenze", siano esse attribuibili al settore di DNL o alla LS o anche alle abilità di studio). Specialmente nel contesto CLIL, essendo di per sé ambiente di apprendimento motivante per gli studenti (Coyle, Hood, Marsh, 2010), far sì che ogni studente riceva l'input adeguato al proprio livello di acquisizione significa autoalimentare quella motivazione e favorire dunque l'apprendimento. Da qui l'importanza della distinzione delle tre aree della piramide per prevedere percorsi differenziati. Nella figura 2 mostriamo un esempio di piramide completata in base alle competenze da raggiungere in un generico modulo CLIL;

**Fig. 2 – Esempio declinazione della Piramide degli obiettivi in CLIL**

- c) *fornire i materiali*: selezionare materiale autentico, se possibile, e poi facilitare la comprensibilità dei testi stessi con l'uso di immagini, tabelle, accorgimenti grafici. Generalmente la selezione viene fatta dall'insegnante di DNL in base agli obiettivi disciplinari del percorso CLIL e successivamente interviene l'insegnante di LS con le sue competenze nell'utilizzo delle tecniche didattiche;
- d) *progettare attività* che prevedano la manipolazione dei contenuti sui testi e un uso significativo della LS: il team dovrà riflettere sull'organizzazione della classe (frontale, partecipativa, cooperativa?) e sulla disposizione degli spazi per facilitare tale organizzazione (banchi disposti in fila di fronte alla cattedra o gruppi di banchi che permettano il lavoro cooperativo?);
- e) *disporre griglie di valutazione*: il team deciderà se valutare *in itinere* o alla fine del percorso CLIL, se disporre una griglia di valutazione unica per DNL e LS oppure se prevedere due griglie distinte. In CLIL più che in altre situazioni di insegnamento/apprendimento, la valutazione non serve solo a capire quali siano stati i progressi degli studenti, ma anche a monitorare un percorso didattico che di fatto è in sperimentazione e a riconsiderare l'efficacia del lavoro svolto in team.

### 4.3. Conclusioni

Il team teaching in CLIL è un'occasione di arricchimento per molti versi. Dal punto di vista dell'insegnante di DNL, il team teaching gli permette di riscoprire metodi e tecniche didattiche proprie dell'insegnamento linguistico (come la semplificazione di testi di microlingua, o esercizi per lo sviluppo di abilità di lettura e comprensione) che solitamente non utilizza nelle sue lezioni tradizionali, perché l'attenzione alla lingua tende a essere sottovalutata, basandosi sulla convinzione che gli studenti non abbiano particolare difficoltà a comprendere i testi, se pur di linguaggio specifico e presentati in format differenti, in quanto la lingua usata è l'italiano, loro lingua materna. Dal punto di vista dell'insegnante di LS, il lavoro in team risulta significativo poiché gli consente di decentrare l'attenzione dalla lingua come obiettivo di apprendimento in sé e di trasmettere in modo più convincente agli studenti il concetto che la LS non è una disciplina da apprendere (al pari della matematica, della geografia ecc.), ma un mezzo di comunicazione reale, uno strumento per veicolare significati, un mezzo di crescita, espressione e autorealizzazione. Infine, il team teaching favorisce un maggior controllo delle dinamiche della classe e dei livelli di apprendimento, perché permette di monitorare meglio l'interesse degli allievi e le loro difficoltà, e di conseguenza di intervenire con un sostegno più mirato, anche individualmente.

## Bibliografia

- Comoglio M., Cardoso M. A. (1996), *Insegnare ad apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma.
- Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Marsh D., Marsland B., Nikula T. (eds., 1997), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, The Continuing Education Centre of University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Menegale M. (2006), *Come organizzare la co-presenza all'interno di moduli CLIL*, in "Scuola e Lingue Moderne", 6-7, pp. 36-40.
- Ead. (2008), *Team teaching in CLIL. Tecniche, pianificazione e gestione*, in Cardona M. (a cura di), *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, Cacucci, Bari, pp. 89-101.
- Novak J. D. (1998), *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).
- Quartapelle F. (a cura di, 1999), *Didattica per progetti*, FrancoAngeli, Milano.
- Ricci Garotti F. (a cura di, 2006), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE Trentino, Trento.
- Schumm J. S., Vaughn S., Leavell A. G. (1994), *Planning Pyramid: A Framework for Planning for Diverse Student Needs during Content Area Instruction*, in "The Reading Teacher", 47 (8), pp. 608-615.



---

## 5. Valutazione e CLIL

di *Graziano Serragiotto*

La valutazione, in generale, è uno dei momenti fondamentali e irrinunciabili dell'azione didattica da parte del docente. Da sempre si è evidenziata una serie di difficoltà oggettive che partono dalla complessità nel costruire, interpretare e utilizzare prove di verifica che possano essere pertinenti e significative. C'è poi a volte l'impossibilità di tenere in giusta considerazione fattori che riguardano la sfera e l'universo personale dello studente e del docente stesso nel processo valutativo.

Ogni insegnante competente, ogni insegnante di qualità, dovrebbe possedere la competenza valutativa: dovrebbe cioè essere in grado di monitorare il suo percorso didattico per migliorarlo, gestirlo, cambiarlo considerando le esigenze degli studenti.

Si analizzerà ora nel dettaglio la valutazione in CLIL, mettendo in evidenza le problematiche che devono essere considerate.

### 5.1. La valutazione in CLIL

Nel caso dell'insegnamento veicolare, la valutazione, che è già problematica in sé, si complica perché si va a valutare contemporaneamente la LS e i contenuti della disciplina. Questo significa che la verifica deve essere formulata in modo tale da rendere possibile il riconoscimento di eventuali debiti formativi, che possono riguardare sia la lingua sia i contenuti.

La dualità dell'apprendimento CLIL pone delle questioni nuove: quale strada scegliere per valutare i due tipi di apprendimento (quello linguistico e quello della materia non linguistica) e se vanno valutati insieme l'uno attraverso l'altro oppure separatamente.

Si dovrà pensare a un format di verifica che possa essere adatto per testare elementi sia linguistici sia di contenuto, pur avendo, qualora il caso lo richieda, delle griglie di valutazione che possono essere disgiunte per verificare elementi linguistici ed elementi di contenuto in modo che i due aspetti siano leggibili anche singolarmente. Inoltre il format della verifica dovrà rispettare le caratteristiche della disciplina, cosicché vengano utilizzati strumenti adeguati non solo linguistici, come immagini, riempimento di schemi ecc.

Per di più in Italia, rispetto ad altri paesi europei, dobbiamo considerare altre

problematiche: in molti casi la metodologia CLIL è stata inserita in contesti scolastici (scuola secondaria di primo e secondo grado) dove il percorso CLIL veniva portato avanti da due docenti (quello disciplinare e quello della lingua) con forme di codocenza e/o compresenza perché un unico insegnante non avrebbe avuto le competenze adeguate.

Questo è stato modificato con l'introduzione della metodologia CLIL solo da parte del docente di disciplina che nella valutazione potrà verificare i contenuti appresi dagli studenti, vedere se c'è una certa struttura organizzativa dei contenuti e un'efficacia comunicativa, ma non potrà soffermarsi sui singoli errori o attivare attività di rinforzo e/o recupero di tipo linguistico.

Ciò porta a considerare la valutazione CLIL in altri termini rispetto alle situazioni precedenti: nel caso di presenza del solo insegnante di disciplina si potrà avere un tipo di valutazione; se invece, com'è auspicabile, il docente di disciplina e il docente di lingua lavorano in sinergia, in un modulo CLIL la preparazione, la somministrazione e la valutazione del test possono essere più complete. Di qui l'importanza di avere un modo di lavorare condivisibile sia negli obiettivi sia nelle modalità e nei criteri di valutazione.

Queste considerazioni mettono in primo piano il fatto che gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono tanto linguistici quanto disciplinari. Ciò presuppone nuovi strumenti per la valutazione basati sul fatto (Wolff, 1997; Marsh *et al.*, 1997) che:

- la valutazione della lingua deve essere fatta assieme ai contenuti; ciò implica che sarebbe bene avere un format di verifica che possa essere adatto a testare elementi sia linguistici sia di contenuto, e cioè che i dati riferiti alla lingua e al contenuto possano essere estrapolati singolarmente;
- nel caso in cui si consideri la valutazione sia dei contenuti sia della lingua, va deciso quale peso dovrebbe essere assegnato alla valutazione della lingua; ciò dipende dagli obiettivi e dalle finalità generali del curriculum. Nel caso di una valutazione che si occupi tanto di lingua quanto di contenuti si dovranno utilizzare delle griglie di valutazione che tengano conto di entrambe le parti;
- è necessario trovare una metodologia docimologica che consenta di distinguere gli aspetti linguistici dai contenuti disciplinari e che permetta al discente di riflettere attraverso l'autovalutazione.

## 5.2. Tipi di format e strumenti di valutazione

È utile pensare a nuovi tipi di format, in modo da avere a disposizione delle verifiche alternative che siano più corrispondenti al CLIL. Tra gli esempi di verifiche alternative si possono citare il portfolio, le osservazioni dell'insegnante e l'autovalutazione.

Alcuni strumenti di valutazione possono essere utilizzati solo per la comprensione dei contenuti disciplinari, mentre altri possono essere designati come misura per lo sviluppo linguistico. Anche attraverso la valutazione della lingua gli insegnanti devono decidere se misurare la fluenza o l'accuratezza del parlato.

Gli stessi strumenti di valutazione dovranno essere scelti con cura, a seconda degli obiettivi divisi per abilità verificate (Short, 1993). Quello che segue è un esempio preso dal modello di Short, che può essere interessante in quanto consente di scindere la lingua dai contenuti in fase di valutazione:

- *problem solving*: gli studenti mostrano l'abilità a risolvere dei problemi (ad es. disegnare diagrammi, dividere, classificare ecc.);
- *conoscenza dei contenuti*: gli allievi devono dimostrare delle abilità legate ai contenuti (ad es. bilanciare un'equazione chimica, identificare gli elementi di una cella ecc.);
- *elaborazione di concetti*: gli studenti fanno vedere di capire dei concetti che riguardano il contenuto e quando e dove applicare questa conoscenza (ad es. distinguere tra area e perimetro, rappresentare graficamente le informazioni ecc.);
- *uso della lingua*: gli studenti vengono testati sulle loro abilità a usare la lingua accademica (ad es. usare il vocabolario tecnico, riconoscere i termini simili ecc.);
- *capacità di comunicazione*: gli studenti devono essere in grado di fornire informazioni sul lavoro svolto e sull'argomento affrontato (ad es. spiegare i passi che vengono intrapresi in un esperimento, condividere le idee, giustificare le opinioni ecc.);
- *comportamento individuale*: gli studenti gestiscono autonomamente il loro lavoro (ad es. portare avanti un *task*, cercare un argomento ecc.);
- *comportamento di gruppo*: gli studenti dimostrano delle abilità comunicative e sociali e completano *task* di gruppo (ad es. lavorare in modo collaborativo in gruppo, spiegare agli altri ecc.);
- *atteggiamento/attitudine*: l'atteggiamento/attitudine degli studenti verso la materia è oggetto di verifica (trovarsi a proprio agio, mostrare confidenza ecc.).

In questo modello Short riesce a separare gli aspetti prettamente linguistici dai concetti specifici della disciplina, attraverso la costruzione di una griglia (*rubric*) nella quale si pongono le varie categorie assieme ai descrittori e a una scala di valori per ciascuna dimensione. Tra gli strumenti per la misurazione possiamo indicare una *checklist* da utilizzare mentre gli studenti lavorano, schede aneddotiche e schede di osservazione in cui il docente riflette sul lavoro dei discenti e registra il loro progresso di apprendimento. Promuovere l'autovalutazione dello studente sarà uno degli obiettivi primari fino alla creazione di un

vero e proprio portfolio, nel quale i discenti selezionano i prodotti del loro lavoro e li sistemano, a testimoniare la loro crescita e il livello raggiunto.

Ci sono poi dei compiti basati sulla *performance* (esecuzione): i discenti devono portare avanti un *task* assegnato (ad es. preparare l'equipaggiamento per un esperimento, mimare gli eventi di una storia ecc.); si possono scrivere *resoconti*, *relazioni* e *progetti* e anche effettuare delle *interviste* individuali o di gruppo per valutare la conoscenza dello studente e/o il suo atteggiamento verso la disciplina.

Molto spesso, nel caso dei compiti basati sulla *performance*, c'è una verifica che implica una certa manualità con relativo svolgimento di attività pratiche, e questo può risultare efficace per gli studenti che sono particolarmente inclini a esse.

Come esemplificazione proponiamo due tipi di esercizi di verifica che potrebbero essere adottati e servire molto bene al nostro scopo: un *test di abbinamento* e un *cloze test*. Si tratta di due tecniche che fanno parte delle verifiche oggettive, in quanto prevedono una risposta chiusa.

Il *test di abbinamento* di solito è strutturato in questo modo: sul lato sinistro del foglio vengono presentati dei termini, su quello destro le corrispondenti risposte o definizioni. Lo studente deve abbinare le risposte con i relativi termini. Usando un simile test, dopo lo svolgimento di un'unità si può prevedere che alcuni abbinamenti siano legati strettamente al contenuto, mentre altri possono sì riguardare l'argomento ma contenere anche un problema linguistico da risolvere, per cui il docente alla fine è in grado di capire se certi errori sono legati al contenuto o invece a problemi linguistici. Si può pensare altresì alla variante di dare delle frasi da ricostruire abbinando la parte di destra con la parte di sinistra, dove la scelta corretta può essere dettata da alcuni contenuti, per cui il formare la frase richiede soprattutto una competenza dei contenuti, oppure implicare la competenza linguistica di alcune strutture, per cui altri abbinamenti non sarebbero possibili rispettando la correttezza linguistica.

L'altra tecnica è il *cloze test*: un testo in cui alcune parole sono state cancellate e sostituite da spazi bianchi che devono essere riempiti dagli studenti (di solito manca una parola ogni sette). Si tratta di valutare la capacità di lettura degli studenti. Per facilitare l'esercizio si possono fornire le parole mancanti. Si può pensare di avere due tipi di vocaboli da inserire: uno riguarda la *terminologia della materia*, in questo caso gli studenti devono dimostrare di avere una padronanza adeguata dei concetti e dei termini tecnici relativi alla disciplina; l'altro tipo di parole riguarda *aspetti propriamente linguistici* basati su regole sintattiche, morfologiche ecc. In questo secondo caso i discenti devono essere preparati anche da un punto di vista linguistico per riuscire a completare con una preposizione, un verbo ecc.

Queste modalità danno la possibilità di separare le carenze linguistiche da quelle che riguardano l'acquisizione dei contenuti e inoltre, trattandosi di test oggettivi, c'è poco spazio per le varianti.

### 5.3. Quesiti essenziali da porsi nella valutazione in CLIL

Segue una serie di quesiti che ci si dovrebbe porre prima di affrontare una valutazione in CLIL:

- a) *chi valuta*: solo un insegnante di disciplina o lingua, oppure due insegnanti insieme in équipe, oppure in modo separato, se si pratica l'autovalutazione e/o la valutazione tra pari;
- b) *che cosa si valuta*: lo stesso insegnante valuta sia il contenuto sia la lingua, in caso affermativo quale peso viene dato al primo rispetto alla seconda; la valutazione evidenzia il progresso realizzato tra contenuti e lingua in modo globale, oppure in modo separato, oppure prende in considerazione un solo progresso fatto (o linguistico o disciplinare);
- c) *modalità di valutazione*: il tipo di obiettivi che vengono valutati (a lungo, medio o breve termine), le tipologie di verifiche sia scritte sia orali; nel caso di verifiche in LS e di presenza di errori, occorre domandarsi se si tratta di errori linguistici o di contenuto, e nel caso di errori linguistici, quanto questi influenzino la *performance* dello studente;
- d) *perché si valuta*: in questo modo si ha un feedback sul proprio insegnamento, si verificano i contenuti appresi e l'occasione può servire come autovalutazione.

### Bibliografia

- Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Cummins J. (1984), *Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students*, in Rivera C. (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 1-18.
- O'Malley J. M., Pierce Valdez L. (1996), *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*, Addison-Wesley Publishing Company, New York.
- Serragiotto G. (2003), *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia.
- Short D. J. (1993), *Assessing Integrated Language and Content Instruction*, in "TESOL Quarterly", 27 (4), pp. 627-656.
- Wolff D. (1997), *Content-based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom*, in Marsh D. et al. (eds.), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, The Continuing Education Centre of University of Jyväskylä, Jyväskylä.



---

## 6. Il CLIL e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione

di *Marco Mezzadri*

Così come Leibniz riteneva che quello che è stato dato all'uomo non può che essere il migliore dei mondi possibili, anche chi come noi si occupa di didattica delle lingue moderne dovrebbe essere indotto a pensare che le innovazioni apportate tramite i provvedimenti normativi attuativi della riforma della scuola secondaria di secondo grado (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, e D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89) prefigurino la migliore delle scuole possibili. Ci stiamo riferendo al modo in cui è stata regolata l'istituzionalizzazione del CLIL nella scuola italiana, che da allora prevede l'insegnamento di una DNL in una LS nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici e di due DNL in LS nei licei linguistici. Affiorano diversi quesiti a cui dovremmo essere chiamati a rispondere per poter affrontare con onestà intellettuale un argomento oggi così centrale nella didattica delle lingue quale è il CLIL. In particolare, occorrerebbe analizzare i dati – una quantità ormai rilevante e significativa – sui risultati degli apprendimenti da parte di studenti esposti a percorsi CLIL sia per quanto riguarda l'acquisizione della LS, sia per quanto attiene alle conoscenze e alle competenze espresse dai cosiddetti contenuti disciplinari (per una recente rassegna delle differenti posizioni in merito ai vantaggi e agli svantaggi del CLIL, cfr. Bruton, 2013). Bisognerebbe anche chiedersi se il grado di preparazione della scuola italiana sia tale da permettere un abbrivio quale a tutti gli effetti risulta essere la scelta di proporre e imporre per legge la diffusione capillare del CLIL. Dovremmo domandarci quanto di utopistico e quanto di realistico vi sia nella definizione di un profilo del docente come quello previsto dalla normativa. Sì, perché un'analisi del profilo del docente CLIL può condurre ad affrettate conclusioni polarizzanti: da un lato il mondo della scuola, cioè la realtà quotidiana, e dall'altro la torre d'avorio dove si crogiolano legislatori e accademici. Poiché questa non è la nostra posizione, dedicheremo il presente contributo a un approfondimento critico, seppur breve, di diverse questioni e a un (ri)lancio di una prospettiva possibilistica corroborata dalla riflessione sul rapporto tra il CLIL e le tecnologie.

Per fare ciò, riteniamo opportuno preventivamente dedicare alcuni rapidi cenni ai seguenti temi:

- il profilo del docente CLIL;
- la natura dei processi di apprendimento in CLIL;
- pro e contro del CLIL;
- la natura della lingua dello studio;
- il ruolo del CLIL in un'ottica di sviluppo di competenze di intercomprensione tra lingue affini;
- il rapporto tra apprendimento formale e informale di una LS.

L'ultima parte del contributo costituisce il corpo principale della riflessione, raccordando quanto espresso nella disamina dei cinque punti sopra elencati con la presentazione di ipotesi concrete di percorsi didattici CLIL supportati dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

## 6.1. Il profilo del docente CLIL

Il Decreto Direttoriale 16 aprile 2012, n. 6<sup>1</sup>, delinea un profilo del docente CLIL di alta qualità, suddividendo le competenze richieste in tre ambiti: linguistico, disciplinare e metodologico-didattico. A livello linguistico il docente CLIL è chiamato a dimostrare una competenza di tipo C1 nella LS attraverso la quale insegna la propria disciplina. Non si tratta di una competenza di livello C1 limitata alla lingua per fini generali, bensì di tipo accademico: al docente viene dunque richiesto di possedere «competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali disciplinari in lingua straniera» e «padronanza della microlingua disciplinare (lessico specifico, tipologie di discorso, generi e forme testuali)». Il docente deve anche «saper trattare nozioni e concetti disciplinari in lingua straniera».

Queste competenze linguistiche vengono correlate ad altre di tipo disciplinare, laddove la normativa esige che il docente sia «in grado di utilizzare i saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa proposta dai curricula delle materie relative al proprio ordine di scuola» e che sappia «trasporre in chiave didattica i saperi disciplinari integrando lingua e contenuti».

Le richieste a livello metodologico-didattico ci permettono di portare l'attenzione su un tema per noi centrale: la necessità di definire il ruolo delle competenze glottodidattiche in docenti di DNL che operano con LSV. Il profilo prevede che l'insegnante sia «in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline», sappia «reperire, scegliere, adattare, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare la lezione CLIL, utilizzando anche le risorse tecnologiche e informatiche», oltre a essere capace

1. Per una panoramica più ampia sulla normativa che regola il CLIL in Italia si veda <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ordinamenti/CLIL-normativa> (ultima consultazione 10 luglio 2014).

di «realizzare autonomamente un percorso CLIL, impiegando metodologie e strategie finalizzate a favorire l'apprendimento attraverso la lingua straniera».

Queste competenze sono chiaramente da ricondurre a una dimensione glottodidattica, ma se su tale base non fosse sufficiente ipotizzare l'inevitabile e utile contaminazione tra glottodidattica e competenze disciplinari del docente di materia, l'ultima richiesta che tocca le competenze docimologiche risulterebbe illuminante: nel Decreto si legge che il docente deve essere «in grado di elaborare e utilizzare sistemi e strumenti di valutazione condivisi e integrati, coerenti con la metodologia CLIL». In altre parole, il docente CLIL è tenuto a saper valutare tanto i processi di sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti in LS, quanto le loro competenze disciplinari. Il tutto, ovviamente, in modo integrato, giusto per non smentire la natura del rapporto tra apprendimenti linguistici e contenutistici visti in modo integrato nel CLIL, a cui dedicheremo il prossimo paragrafo.

Un luogo comune che ricorre spesso anche tra i docenti è che per insegnare in LS occorre una competenza avanzata, la più avanzata possibile, in quella lingua. Questo non è solo un luogo comune, ma altresì un'ovvietà. Ciò che molti, troppi dimenticano è che, se anche gli studenti operano sui contenuti disciplinari attraverso una lingua per loro straniera, le problematiche di comprensione e di elaborazione degli apprendimenti risultano altrettanto rilevanti quanto la qualità delle competenze linguistiche del docente. Per non parlare delle competenze in produzione e dunque della possibilità, non di scarso rilievo nella didattica, di valutare in maniera adeguata gli apprendimenti contenutistici oltre a quelli linguistici. Per dirla in altro modo, così come non basta conoscere i contenuti e la L1 per insegnare in L1, alla stessa maniera non è sufficiente conoscere i contenuti disciplinari e la LS per insegnare in LS. In entrambi i casi, ma ancor più nel secondo scenario, diventa imprescindibile un sano e solido apparato di competenze glottodidattiche che metta il docente in grado di insegnare efficacemente lingua e contenuti. Questo comporta, ad esempio, la capacità di manipolare il testo sia orale che scritto, arricchendo la didattica tramite le necessarie strategie e tecniche glottodidattiche che permettono di renderlo comprensibile (per un approfondimento fondamentale sui rapporti tra CLIL e glottodidattica cfr. Coonan, 2002).

La capacità di affrontare qualsiasi percorso didattico, quanto meno in discipline a forte contenuto linguistico e ad alta domanda cognitiva, avvalendosi di adeguate competenze di tipo glottodidattico è, dal nostro punto di vista, questione centrale anche nella didattica attraverso la L1: basti pensare alle difficoltà che un gran numero di studenti italofoeni incontrano nell'affrontare la comprensione e la rielaborazione di testi disciplinari in italiano o alla loro spesso denunciata inadeguatezza nel gestire abilità di studio a esso collegate come prendere ap-

punti (cfr. Mezzadri, 2011). A questo tema riserveremo spazio nel paragrafo 6.4, dedicato alla natura della lingua dello studio.

## 6.2. La natura dei processi di apprendimento in CLIL

In un nostro recente contributo (Buccino, Mezzadri, 2013) abbiamo tentato di mettere in evidenza il ruolo che l'esperienza assume nell'apprendimento umano, recuperando fruttuose tradizioni pedagogiche e cercando di far incontrare su questo fondamentale terreno comune le neuroscienze, nello specifico la teoria del linguaggio incarnato e la didattica delle lingue. Nei processi di insegnamento di una lingua seconda o straniera, cioè quando si insegna e si favorisce l'apprendimento di un elemento linguistico in una L2 o LS, questo elemento deve far riferimento a qualcosa che sia già stato oggetto di esperienza sensoriale e motoria dell'apprendente.

La vocazione fortemente incentrata sulla realizzazione di compiti, spesso ad alto contenuto operativo, e sulla costruzione dei significati che caratterizza il CLIL mette in contatto questo approccio con la prospettiva neuroscientifica e glottodidattica a cui ci riferiamo. In particolare, la centralità dell'esperienza nell'insegnamento della LS dovrebbe portare il docente a incentrare il contenuto da insegnare sull'apprendente e sulla sua esperienza: infatti «se l'esperienza non sostiene gli elementi linguistici che devono essere insegnati, la prima fase dell'azione didattica consiste nello stimolare lo sviluppo di esperienze sensorimotorie specifiche che saranno in seguito etichettate verbalmente. Questo significa non solo che una lingua seconda o straniera dovrebbe essere insegnata e appresa per essere usata in contesti comunicativi, ma che i contesti comunicativi dovrebbero essere il punto di partenza per ogni processo di apprendimento linguistico» (ivi, p. 15).

La logica conseguenza di questo ragionamento è che dopo un passaggio epocale, che ha permesso nella LS di mettere al centro il significato rispetto alla forma, ora la dimensione diventa quella di una coincidenza tra lingua e significato, dove il significato coincide a sua volta con l'esperienza. Riteniamo questa prospettiva rilevante in ambito CLIL, dove la partecipazione a una dimensione sociale dell'apprendere, realizzata attraverso comunità di pratiche (ad es. la classe CLIL di biologia), e la condivisione di processi sono, se non la regola, quanto meno una prassi frequente. In questo senso, allora, come afferma Barwell (2005, p. 143), l'idea di separazione tra lingua e contenuto proposta dalla denominazione *Content and Language Integrated Learning* è fuorviante e non applicabile ai contesti didattici in cui le azioni di incontro tra sviluppo degli apprendimenti linguistici e contenutistici si realizzano. Il concetto di CLIL sembrerebbe prefi-

gurare una certa staticità dei due elementi, la lingua e i contenuti, collocati al di fuori dell'apprendente in una dinamica che pare oscurare la centralità dell'esperienza. Nelle parole di Barwell (ivi, p. 144), da noi tradotte, leggiamo: «l'idea che la lingua sia parte del contenuto e viceversa risulta in certa misura offuscata». Questa riflessione non è una disquisizione di tipo filosofico o filologico, ma ha dirette conseguenze nella pratica didattica in CLIL. La centralità dell'esperienza e la sovrapposibilità di lingua e contenuto (significato) portano a privilegiare pratiche basate sui compiti, oltre che sulla comunicazione. In questo senso il CLIL rappresenta l'evoluzione ideale dell'*approccio comunicativo* e del *Task-based Learning* (Dalton-Puffer, 2007b), p. 3).

In queste prime pagine abbiamo solo cominciato a indagare alcuni aspetti del CLIL, che non sono assumibili in maniera acritica, annebbiati come spesso si è dal fascino di un “prendo due al costo di uno” che occorre sfatare. Queste riflessioni a nostro avviso meriterebbero ben altro approfondimento.

### 6.3. Vantaggi e svantaggi del CLIL

Pur non essendo questa la sede più appropriata per una più approfondita riflessione su pro e contro del CLIL, una rapida ripresa di questi temi (cfr. Bruton, 2013) può aiutare a orientare la prospettiva di questo contributo.

Secondo quanto si legge nella ricerca promossa dalla Commissione europea intitolata *CLIL Compendium*<sup>2</sup>, il CLIL genera diversi effetti salutari sugli studenti e sugli ambienti educativi. Lasciando sullo sfondo il fascino efficientista che può esercitare sulle famiglie e sulla società in genere l'obiettivo di imparare contemporaneamente una lingua e dei contenuti disciplinari, nel documento europeo vengono citati altri più specifici vantaggi, come la capacità di sviluppare abilità comunicative interculturali e di preparare per l'internazionalizzazione, di studiare microlinguaggi disciplinari e affrontare i contenuti da prospettive molteplici, o ancora di sviluppare la competenza generale e non solo microlinguistica nella LSV sia orale che scritta. Inoltre la dimensione costruttivista che solitamente porta con sé il CLIL permette di rendere più varia l'attività in classe e di sviluppare strategie e stili di apprendimento spesso non enfatizzati in contesto scolastico, offrendo maggiori possibilità di apprendimento a studenti caratterizzati da stili spesso posti al margine in ambienti educativi tradizionali. In questo modo il CLIL è in grado di aumentare la motivazione dell'allievo.

Leggendo queste brevi indicazioni appare evidente come il CLIL generi aspet-

2. Cfr. [www.cilcompendium.com](http://www.cilcompendium.com).

tative molto alte, che tengono costantemente sotto pressione docenti, studenti e istituzioni: ad esempio, la capacità di suscitare motivazione può essere un dato intrinseco del modello pedagogico nelle prime fasi, ma la possibilità di sostenere la motivazione, come decenni di studi ci confermano, dipende, tra l'altro, dal grado di soddisfazione delle aspettative. Dunque, di nuovo a titolo d'esempio, saper fornire stimoli sotto forma di compiti (*task*) adeguati e vincolati a una dimensione esperienziale vera, cioè da mondo reale, rappresenta una necessità oltréché un'enorme sfida per l'insegnante. In altri termini, se l'impostazione CLIL è di per sé un antidoto a certe derive pseudocomunicative, come quelle che spesso ritroviamo nella didattica delle lingue – basti pensare all'artificialità di certe realizzazioni di tecniche di per sé nobili quali il *role-play* –, d'altro canto la significatività per lo studente dipende da fattori metodologici che impongono una grande qualità al lavoro del docente: il CLIL non si improvvisa. I meccanismi che portano a uno sviluppo armonico di competenze linguistiche e disciplinari sono dispositivi di alta precisione. È facile concludere, quindi, che il confine tra vantaggio e svantaggio diventa quanto mai labile: si pensi a titolo d'esempio all'equilibrio che va ricercato, con estrema cura, tra competenze linguistiche per fini di studio accompagnate da strategie e abilità di studio a forte domanda cognitiva e caratteristiche testuali dei materiali didattici su cui si costruiscono i percorsi, materiali che devono rispondere al criterio dell'input comprensibile, per dirla con Krashen.

Uno sguardo alla tipologia di studenti che possono partecipare con successo a percorsi CLIL richiama poi all'attenzione dei dati che confutano la pretesa di universalità ed egualitarismo del CLIL (Marsh, 2002; Lorenzo, Casal, Moore, 2005; 2010). Il CLIL pare non essere per tutti. Diversi studi recenti hanno messo in evidenza la sua selettività (Bruton, 2011) e l'intrinseca difficoltà a partecipare a percorsi di questo genere da parte di studenti in difficoltà (Netten, Germain, 2009; Apsel, 2012). Sono inoltre stati resi noti dati (cfr. Dalton-Puffer, 2008) che inducono a ulteriori riflessioni: il CLIL pare favorire lo sviluppo di alcune competenze, quali quella lessicale e quella della comprensione orale, mentre la sintassi e la scrittura non ne beneficiano allo stesso modo, creando un inevitabile squilibrio che può rivelarsi particolarmente pericoloso in sede di valutazione degli apprendimenti.

Un ulteriore ambito di ragionamento è costituito dalla rilevanza della tipologia e dei generi testuali nell'apprendimento dei contenuti e delle pratiche relative a una qualsiasi disciplina. L'attenzione alla comprensibilità dell'input porta a realizzare nel CLIL manipolazioni dei testi che rischiano di falsarne le caratteristiche, non permettendo allo studente di sviluppare in modo adeguato questo tipo di competenze. Si rischia, cioè, di esporre l'allievo a un input deprivato sul piano della testualità, e dunque di giungere a risultati inferiori rispetto a quanto può essere perseguibile in L1.

A proposito di L1, occorre inoltre notare che uno svantaggio non del CLIL in sé, ma delle pratiche rilevate in alcuni contesti di insegnamento CLIL (cfr. Coonan, 2007), è costituito dal fatto che gli studenti tendono a scivolare nella L1 per la conduzione dell'interazione soprattutto tra pari.

In conclusione, per oltre un decennio il CLIL ha creato aspettative molto alte e in parte ha illuso circa la possibilità di costruire competenze linguistiche e disciplinari in modo simultaneo all'interno della stessa materia. Fattori e detrattori non hanno avuto finora la possibilità di confrontarsi con adeguati studi longitudinali che permettano di valutare i processi di apprendimento prendendo in considerazione i numerosi fattori che costituiscono l'ambiente di apprendimento CLIL. A noi non resta, crediamo, che proseguire la riflessione cercando di porre le basi affinché un avvicinamento a modalità CLIL a partire da un'età relativamente precoce possa consentire all'apprendente di sviluppare competenze utili ad affrontare i percorsi CLIL previsti nella scuola secondaria di secondo grado. Ciò comporta l'integrazione di atteggiamenti CLIL all'interno della didattica della LS.

Tuttavia, prima di arrivare a questa riflessione, che vedrà al centro l'uso delle tecnologie, è utile soffermarsi sulla natura della lingua dello studio e sul ruolo del CLIL in un'ottica di sviluppo di competenze di intercomprensione tra lingue affini.

#### **6.4. Lanciarsi nel o avvicinarsi al CLIL?**

Da anni stiamo conducendo ricerche nel campo dell'italiano per fini di studio (Mezzadri, 2008; 2010; 2011; 2013; 2014) che portano a toccare con mano, attraverso l'analisi di una quantità molto cospicua di dati, la forte interdipendenza tra i risultati scolastico-accademici e le competenze linguistico-comunicative nella lingua dello studio. Sono numerose le somiglianze tra lo sviluppo simultaneo della lingua e delle conoscenze disciplinari in un contesto di L2 (gli studenti stranieri a scuola in Italia) e lo stesso tipo di sviluppo in un contesto LS con approccio CLIL. In entrambi i casi è probabile che l'ipotesi delle soglie di Cummins (1978; 1979) possa trovare una riprova, come sostiene Zydatiss (2012), in applicazioni didattiche del CLIL: se l'apprendente non arriva a possedere un certo livello di competenze linguistiche nella LS, quindi se non raggiunge la seconda soglia, rischia di compromettere anche in modo rilevante la possibilità di accedere ai contenuti disciplinari e di impossessarsene. Non siamo in grado di definire quale sia il livello necessario per evitare questo cortocircuito, ma è chiaro che i fattori che lo determinano sono molteplici: le discipline non comportano tutte lo stesso grado di difficoltà di accesso ai significati, gli apprendenti non parteci-

pano ai percorsi CLIL con lo stesso bagaglio culturale e le stesse inclinazioni ecc. Nella nostra esperienza in un contesto di tipo L2, anche in presenza di numerosi e fruttuosi sforzi di iniziare percorsi di lingua italiana per fini di studio già a un livello di competenza A2, pare ormai condivisibile che un livello di relativa autonomia nella gestione degli svariati compiti coinvolti nell'apprendimento a scuola di lingua e contenuti sia da individuare nel B2. Tuttavia, prima di raggiungere, anzi per giungere a quel grado di autonomia dello studente, occorre impostare un lavoro costante, quotidiano di sviluppo di competenze di vario genere, ad esempio legate alle abilità di studio.

Un rapido approfondimento sulla natura della lingua dello studio può venire in aiuto per cogliere le caratteristiche di quell'agire didattico che costituisce una delle forme dell'applicazione delle competenze glottodidattiche in ambito CLIL.

Riprendendo l'onnipresente dicotomia di Cummins 1979, quando si opera attraverso il CLIL, si lavora in modo particolare sulle CALP (*Cognitive Academic Language Proficiencies*) e non si mira allo sviluppo delle BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), se non in modo riflesso. Non è tuttavia sufficiente riconoscere la necessità di sviluppare competenze legate ai contesti scolastico-accademici, ma andrebbe indagata la natura stessa della LS usata in ambito scolastico per sviluppare contenuti disciplinari. Dal mondo anglofono prendiamo in prestito il concetto di EAP (*English for Academic Purposes*) e la suddivisione ulteriore in EGAP (*English for General Academic Purposes*) ed ESAP (*English for Specific Academic Purposes*).

Alcuni autori (Beard, Hartley, 1984; Robinson, 1980; 1991) hanno fatto coincidere il concetto di EAP con quello di abilità di studio (*study skills*). Pur sottolineando come le abilità di studio siano centrali in qualsiasi corso di EAP, altri studiosi sostengono che occorre considerare altri elementi costitutivi riassumibili nella definizione che dà Jordan (1997, p. 5; la traduzione è nostra): «un registro inglese accademico generale, che incorpora uno stile accademico formale, con una buona capacità nell'uso della lingua».

La riflessione sull'equilibrio tra le diverse componenti dell'EAP conduce alla definizione di un ambito specifico e di uno generico o generale, cioè rispettivamente EGAP ed ESAP, nella definizione data da Blue (1988).

Per Hyland (2006, p. 9), gli insegnanti che seguono un approccio di tipo EGAP mirano a isolare le abilità, le forme linguistiche e le attività di studio che considerano comuni a tutte le discipline.

A fianco di queste componenti comuni ve ne sono altre, specifiche delle singole discipline. Non si tratta solamente di specificità legate alle scelte e agli usi linguistici delle diverse materie di studio, ma anche di peculiarità connesse, ad esempio, alle tipologie testuali impiegate o ai registri.

Un primo risultato assumibile all'interno del nostro sistema educativo che

ci proviene dallo sguardo al mondo dell'EAP è proprio costituito dalla consapevolezza della centralità della definizione del rapporto tra abilità di studio e lingua dello studio, generale o specifica. È attorno a questo rapporto che ruotano le dinamiche relazionali tra il docente di lingua e il docente di materia in un contesto educativo CLIL. L'insegnamento della LS può agire in funzione della creazione delle migliori condizioni possibili per lo svolgimento di programmi di immersione di tipo CLIL sia prima che durante l'introduzione di questa metodologia nell'esperienza scolastica degli studenti. Lo studio della LS può assumersi il compito di sviluppare, fin da livelli di competenza elementari, alcuni elementi legati, ad esempio, alle abilità di studio, in modo da educare l'allievo a uno studio della LS tendente alle CALP e preparando il terreno, a poco a poco, per l'introduzione del CLIL. Molte di queste abilità, in realtà, non vengono avvocate a sé dall'ambito della LS, ma sono parte integrante di qualsiasi percorso di apprendimento della LS (ma anche L2 e L1) in contesti a forte domanda cognitiva: ad esempio, si può e deve imparare a prendere appunti ascoltando o leggendo, o a manipolare ed elaborare un testo indipendentemente da prospettive future di tipo CLIL. Sempre indipendentemente da futuri scenari CLIL, si può e si deve cercare di ampliare la gamma di tecniche e di strategie per migliorare la comprensione e la rielaborazione del testo in LS: ad esempio, non solo la traduzione, così tanto amata dai docenti italiani, ma anche strategie e tecniche in grado di aumentare le competenze di intercomprensione tra le lingue. In particolare, quando le affinità tra la L1 e la LS oggetto di studio sono notevoli – tra l'italiano e lo spagnolo, nell'esempio che tratteremo più avanti –, il docente dovrebbe favorire lo sviluppo di tecniche di lettura di tipo *topdown* stimolando l'applicazione di competenze dello studente fondate sull'*expectancy grammar*, sulla capacità di formulare ipotesi su quanto si sta per leggere, vedere o ascoltare. O ancora si dovrebbe lavorare sulla ridondanza della lingua adottando le competenze che ne derivano in funzione di forme di lettura che non prevedono una comprensione (o, meglio, una traduzione) parola per parola. Le somiglianze tra le due lingue, così come i falsi amici, possono diventare oggetto di approfondimento non solo finalizzato all'ampliamento della competenza lessicale e semantica, ma anche per favorire l'acquisizione di strategie replicabili in altri contesti. La lista di attività e di tecniche legate all'intercomprensione tra le lingue è certamente molto più lunga<sup>3</sup>.

Il docente di LS può cogliere la sfida di una rivisitazione del proprio approccio curvandolo maggiormente verso la lingua dello studio, richiesta in un

3. I temi dell'intercomprensione sono stati ampiamente trattati e sostenuti in Europa fin dagli anni Novanta. Per possibili punti di partenza dell'esplorazione in questo campo si consiglia di visionare progetti europei come Galatea, EuRom 4 e EuroComRom.

approccio CLIL, inserendo questi percorsi in ciò che il *Quadro comune europeo* presenta come la quarta delle competenze generali, ovvero il saper apprendere.

L'educazione al saper apprendere una LS diventa così prioritaria in un contesto di insegnamento di una LS e propedeutico all'introduzione del CLIL. Le tecnologie di cui trattiamo nel prossimo paragrafo offrono la possibilità di creare scenari particolarmente favorevoli a sostenere questa prospettiva educativa.

## 6.5. Il CLIL e le tecnologie

Si tratta di un rapporto pressoché scontato, quasi naturale, non solo perché il CLIL (anche se a tutti gli effetti lo possiamo considerare un'emanazione diretta dell'*approccio comunicativo* e un'evoluzione logica del *Task-based Learning*) è nato negli anni in cui le tecnologie dell'informazione e della comunicazione si stavano prepotentemente imponendo ed è dunque una metodologia, per così dire, nativa digitale. Vi sono infatti anche altre ragioni: il CLIL ha bisogno di costruire percorsi incentrati sull'imparare facendo, che trova in particolare in Internet, ambiente tecnologico a cui per primo si tende a pensare, il luogo ideale per il reperimento di materiali, così come per la realizzazione di compiti di comunicazione attraverso la condivisione di esperienze in gruppi di pari a distanza. Inoltre, il CLIL richiede una pluralità di voci, avendo solitamente il docente di disciplina la necessità di essere coadiuvato attraverso materiali audio e video reperiti su *repository* come YouTube.

Senza entrare nel terreno alquanto scivoloso della motivazione “che si suppone” accresciuta dalle tecnologie, è invece condivisibile l'idea che l'esperienza multisensoriale che si può realizzare con le tecnologie possa favorire un allargamento dell'accesso alla conoscenza da parte di individui caratterizzati da stili di apprendimento non incentivati nella didattica tradizionale in classe. Le tecnologie possono creare contesti in cui l'apprendimento collaborativo in modalità esperienziale, centrale in CLIL (Coonan, 2002, p. 276), viene aiutato a svilupparsi. Un approccio collaborativo alla costruzione del sapere può favorire il miglioramento della gestione delle classi ad abilità differenziata. Le tecnologie sono in grado, se utilizzate a questo fine, di riconoscere maggior flessibilità di accesso all'informazione e di costruire percorsi esperienziali in maniera personalizzata, nel rispetto dei diversi stili e dei tempi di apprendimento di ciascuno. Basti pensare, nella didattica delle lingue, alla possibilità prevista da molti strumenti di un feedback personalizzato che migliora le opportunità di fruizione in autoapprendimento. L'approfondimento di queste tematiche porterebbe lontano. Qui ricordiamo solamente che la didattica delle lingue in Italia si è occupata del rapporto tra lingue e tecnologie da diversi anni, ad esempio

nell'ambito dell'italiano come LS/L2 (cfr. Mezzadri, 2001; Pichiassi, 2007), permettendo di modellizzare non solo quadri teorici a riguardo, ma anche applicazioni didattiche all'insegna del tentativo di integrare le tecnologie con strumenti tradizionali quali il libro di testo su supporto cartaceo. È il caso di un nostro progetto in cui la *webquest* – una tecnica di ricerca sul web di rielaborazione dell'informazione e di trasformazione in nuova conoscenza – è stata inglobata in un testo di civiltà italiana per stranieri (Mezzadri, Pederzani, 2007). Gli obiettivi erano molteplici: di tipo conoscitivo, attinenti ai contenuti culturali, di tipo linguistico e di tipo metacognitivo. Pur muovendo da una prospettiva LS/L2 e non da un ambito disciplinare, si realizzavano condizioni di apprendimento molto prossime all'integrazione di lingua e contenuti tipica del CLIL. La sfida vera era costituita dall'obiettivo di mettere lo studente pre-adolescente e adolescente nelle condizioni di compiere ricerche sul web, senza il rischio che venisse schiacciato dal sovraccarico cognitivo generato dalla mole di informazioni disponibili, e di proporre situazioni che generassero esperienze collaborative in grado di calmierare le abitudini invalse tra gli studenti di copiare, spesso senza alcuna forma di rielaborazione, le informazioni reperite. La tecnica della *webquest* risulta essere estremamente efficace in questo senso (Mezzadri, 2006), in quanto riesce a delimitare l'ambito della ricerca e a indirizzare i percorsi.

L'assunto metodologico alla base del percorso descritto, come dell'altro che stiamo per presentare, è che in età relativamente precoce, corrispondente agli anni della scuola secondaria di primo grado, si possano e debbano predisporre azioni didattiche all'interno della disciplina di LS – inglese o L2 – finalizzate all'educazione al lavoro in CLIL. Questo lavoro non agisce solo in modo propedeutico per preparare alla scuola secondaria di secondo grado, ma favorisce la dimensione esperienziale dell'apprendimento della LS nella scuola di primo grado e la creazione di situazioni comunicative a maggior richiesta cognitiva. La convinzione è che l'insegnamento della LS debba farsi carico nella scuola secondaria di primo grado tanto della preparazione al CLIL, quanto, in modo condiviso con altre discipline, dell'educazione all'uso delle tecnologie.

## 6.6. "E-zoom"

Si tratta di una rivista multimediale integrata a un corso di lingua spagnola per la scuola secondaria di primo grado (Martínez Crespo, Mezzadri, 2014) il cui obiettivo è offrire possibilità controllate di espansione dei percorsi didattici effettuati attraverso il testo su carta, in autoapprendimento come lavoro domestico o in classe sotto la guida del docente.

A ognuna delle diciotto unità dei volumi su carta corrisponde un numero della rivista composto da sei sezioni, due di video di ambientazione iberica o latinoamericana. La prima propone un approccio più “scolastico” con filmati in stile documentaristico su ambienti, eventi o ricostruzioni storiche, la seconda entra nella vita di giovani spagnoli o latinoamericani attraverso interviste. Una terza sezione propone giochi online per lo sviluppo delle competenze lessicale e morfosintattica; segue una parte dedicata al karaoke con cover di canzoni famose in spagnolo e una in cui vengono offerti, a poco a poco nei diversi numeri della rivista di ogni volume, i capitoli di un testo di narrativa facilitato e graduato. L’ultima sezione contiene una scheda in CLIL relativa a diverse discipline (geografia, storia, scienze ecc.) opportunamente graduata e collegata ai programmi disciplinari della scuola secondaria di primo grado.

La proposta si iscrive in un percorso di educazione all’intercomprensione tra lingue affini che sfrutta qualsiasi occasione per portare lo studente a esercitare le proprie capacità di comprensione facendo uso non soltanto delle conoscenze già acquisite, ma anche di competenze in grado di favorire l’approccio ai testi. La comprensione, dunque, risulta al centro dello sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, così come di quelle metacognitive. In questo senso la proposta di “E-zoom” porta ad ampliare quanto svolto nel testo su carta, in cui l’educazione all’intercomprensione prende il posto di approcci che non si assumono la responsabilità di insegnare a imparare una lingua affine, pratica negativa frequentemente invalsa nell’editoria scolastica dello spagnolo a stranieri.

La rivista multimediale è nata come strumento per favorire percorsi di approfondimento da parte di singoli studenti e una diversificazione dei percorsi di apprendimento. Si pone in sintonia con i tempi che esigono la capacità da parte del mondo della scuola di far comunicare i contesti formali, quelli scolastici, con quelli informali di apprendimento linguistico, cioè con tutti quei casi in cui la lingua viene incontrata ed esperita attraverso attività non (propriamente) scolastiche<sup>4</sup>. Tali occasioni di incontro e di esperienza linguistica vanno incoraggiate e adeguatamente supportate, fornendo agli studenti la possibilità di arricchirsi attraverso lo sviluppo di competenze utili a imparare attraverso l’esposizione informale.

In questo senso l’ambiente protetto fornito dalla rivista, i testi didattizzati su una base “autentica”, il collegamento tra le unità del libro e i numeri di “E-zoom”, la facoltà di un utilizzo autonomo ma guidato *ab origine*, la mancanza di pressioni grazie alla possibilità di una fruizione con i ritmi e gli stili dei singoli propongono una vera e propria palestra per lo sviluppo dell’interesse e del piacere

4. Vale la pena ricordare l’esperienza del Portfolio europeo delle lingue: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/Default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/Default_en.asp).

al confronto con la lingua e la cultura straniera, fornendo allo stesso tempo occasioni per avvicinarsi alle dinamiche insite in un approccio CLIL, *stricto sensu*, a cui gli studenti saranno esposti in anni a venire.

## Bibliografia

- Apsel C. (2012), *Coping with CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany*, in “International CLIL Research Journal”, 1 (4), pp. 46-58, in <http://www.icrj.eu/14/article5.html>.
- Barwell R. (2005), *Critical Issues for Language and Content in Mainstream Classrooms: Introduction*, in “Linguistics and Education”, 16 (2), pp. 143-150.
- Beard R. M., Hartley J. (1984), *Teaching and Learning in Higher Education*, Harper & Row, London.
- Blue G. M. (1988), *Individualising Academic Writing Tuition*, in Robinson P. C. (ed.), *Academic Writing: Process and Product*, Modern English Publications, London.
- Bruton A. (2011), *Is CLIL so Beneficial, or just Selective? Re-evaluating Some of the Research*, in “System”, 39 (4), pp. 523-532.
- Id. (2013), *CLIL: Some of the Reasons Why and Why Not*, in “System”, 41 (3), pp. 587-597.
- Buccino G., Mezzadri M. (2013), *La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua*, in “Entymema”, 8, pp. 5-20, in <http://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/3047/3276>.
- Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Ead. (2007), *Insider Views of the CLIL Class through Teacher Self-Observation-Introspection*, in “The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 10 (5), pp. 625-646.
- Cummins J. (1978), *The Cognitive Development of Children in Immersion Programs*, in “Canadian Modern Language Review”, 34, pp. 855-883.
- Id. (1979), *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, in “Review of Educational Research”, 49, pp. 222-251.
- Dalton-Puffer C. (2007a), *Academic Language Functions in a CLIL Environment*, in Marsh D., Wolff D. (eds.), *Diverse Contexts-Converging Goals*, Peter Lang, Frankfurt, pp. 201-210.
- Id. (2007b), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, John Benjamins, Amsterdam.
- Id. (2008), *Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe*, in Delanoy W., Volkmann L. (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*, Carl Winter, Heidelberg, pp. 139-157.
- Id. (2011), *Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?*, in “Annual Review of Applied Linguistics”, 31, pp. 182-204.
- Hyland K. (2006), *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*, Routledge, New York.
- Jordan R. R. (1997), *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lorenzo F., Casal S., Moore P. (2005), *Orientaciones para la elaboración del currículo integrado de las lenguas en los centros bilingües*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Sevilla.

- Idd. (2010), *The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Sections Evaluation Project*, in “Applied Linguistics”, 31 (3), pp. 418-442.
- Lorenzo F., Moore P. (2010), *On the Natural Emergence of Language Structures in CLIL: Towards a Theory of European Educational Bilingualism*, in Dalton-Puffer C., Nikula T., Smit U. (eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 23-38.
- Marsh D. (2002), *CLIL-EMILE. The European Dimension: Actions, Trends And Foresight Potential*, The Continuing Education Centre of University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Martínez Crespo A., Mezzadri M. (2014), *¡Pista libre!*, Loescher, Torino.
- Mezzadri M. (2001), *Internet nella didattica dell’italiano. La frontiera presente*, Guerra, Perugia.
- Mezzadri M. (2006), *Una proposta di utilizzo didattico di Internet. La webquest*, in “In-IT”, 18, pp. 2-7.
- Id. (2008), *Italiano L2. Progetti per il territorio*, Uni.Nova, Parma.
- Id. (2009), *CLIL Courses and Quality Management at University Level*, in Sisti F. (ed.), *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Guerra, Perugia, pp. 203-212, in <http://www.glottodidattica.unipr.it/uploads/2011/04/Clileuniversit.pdf>.
- Id. (a cura di, 2010), *Le lingue dell’educazione in un mondo senza frontiere*, Atti del 1° Convegno della DILLE (Parma, 13 novembre 2009), Guerra, Perugia.
- Id. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l’italiano L2 per fini di studio*, Mondadori, Milano.
- Id. (2013), *Sviluppare, valutare e certificare l’italiano per lo studio*, in “RILA”, 14, pp. 151-163.
- Id. (2014), *Si può osare? Studio sull’accessibilità della forma passiva e del passato remoto per apprendenti non italofoeni in contesto scolastico*, in “EL.LE”, 5, in <http://edizionief.unive.it/php/ELLE>.
- Mezzadri M., Pederzani L. (2007), *Civiltà punto it. Civiltà e cultura italiana per ragazzi*, Guerra, Perugia.
- Netten J., Germain C. (2009), *The Future of Intensive French in Canada*, in “The Canadian Modern Language Review”, 65 (5), pp. 757-786, in [http://mmecarr.ca/ICF/ICF\\_PDFs/NettenCJAL2010.pdf](http://mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/NettenCJAL2010.pdf).
- Pichiassi M. (2007), *Apprendere l’italiano L2 nell’era digitale. Le nuove tecnologie nell’insegnamento e apprendimento dell’italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.
- Robinson P. C. (1980), *ESP (English for Specific Purposes): The Present Position*, Pergamon, Oxford.
- Id. (1991), *ESP Today: A Practitioner’s Guide*, Prentice Hall, New York.
- Zydatiss W. (2012), *Linguistic Thresholds in the CLIL Classroom? The Threshold Hypothesis Revisited*, in “International CLIL Research Journal”, 1 (4), pp. 17-28, in <http://www.icrj.eu/14/article2.html>.

---

## 7. Le competenze linguistiche di un docente CLIL

di Geraldine Ludbrook

Sebbene la competenza nella LS veicolo dell'insegnamento della DNL sia cruciale per la figura professionale del docente CLIL, questo aspetto della sua formazione è stato poco studiato. Fra gli esperti CLIL non ci sono pareri concordi sul livello di lingua richiesto. Marsh (2002), ad esempio, afferma che per il docente CLIL non serve una competenza madrelingua, ma è necessario invece un alto livello di scorrevolezza, di *fluency*. Smith (2005), invece, sostiene che solo una competenza linguistica madrelingua è sufficiente per un approccio CLIL flessibile ed efficace. In molti paesi europei il livello di competenza linguistica generale richiesta al docente CLIL è stabilito al livello B2/C1 del *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER, 2002). In Italia, la questione del livello di competenza linguistica del docente CLIL è rimasta a lungo senza una risposta precisa.

### 7.1. La competenza linguistica dell'insegnante CLIL secondo la normativa italiana

Un primo riferimento ufficiale si trova nella recente direttiva ministeriale che ha stabilito il livello di competenza generale di lingua straniera al C1 del QCER (Decreto Direttoriale 16 aprile 2012, n. 6). La stessa direttiva specifica ulteriormente che il docente deve avere competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali disciplinari in LS, oltre a una padronanza della microlingua disciplinare (lessico specifico, tipologie di discorso, generi e forme testuali), e deve saper trattare nozioni e concetti disciplinari in LS. Nonostante il tentativo di articolare gli aspetti della competenza linguistica, la descrizione rimane molto generale e di difficile applicazione pratica nella formazione del docente CLIL.

La scala globale del QCER fornisce una descrizione generica delle competenze linguistiche corrispondenti al livello C1:

È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati

su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione (QCER, 2002, p. 12).

Inoltre, la competenza al livello C1 prevede un ampio repertorio linguistico che permette di scegliere la formulazione adatta a esprimersi chiaramente in maniera appropriata su una gamma di argomenti generali, accademici, professionali o del tempo libero, senza dover porre delle limitazioni a quello che si desidera dire. Per quanto riguarda la correttezza della lingua, gli errori sono rari, difficili da individuare e di solito immediatamente autocorretti. Il QCER descrive anche le abilità di interazione, di scelta delle espressioni adatte per prendere o mantenere la parola, introdurre le proprie osservazioni in modo appropriato e per agganciare ciò che si dice a ciò che hanno detto altri interlocutori. Questa breve lettura dei descrittori del QCER indica che il docente che ha raggiunto il pieno livello C1 nella lingua straniera possiede delle competenze generali che sono utili come base della formazione linguistica.

Tuttavia, anche se in questa scala e in altri descrittori del QCER si trovano riferimenti ad attività comunicative, strategie e competenze linguistico-comunicative che possono trovare qualche applicazione nella descrizione delle competenze linguistiche di docenti, il QCER non è stato concepito per tale scopo. Mancano perciò descrittori delle competenze linguistiche necessarie per l'insegnamento come, ad esempio, la gestione della classe, ossia le azioni adottate dagli insegnanti per stabilire l'ordine in aula, coinvolgere gli studenti e stimolare in loro atteggiamenti cooperativi.

## 7.2. Le competenze nel lavoro sulla lingua degli studenti

Il QCER è ancora più insufficiente quando si considerano le competenze metodologico-didattiche del docente CLIL che deve lavorare anche per migliorare la lingua dei suoi allievi. Senza intraprendere una discussione dettagliata di tali metodi, sarà qui sufficiente fornirne qualche accenno dal punto di vista prettamente linguistico. L'approccio CLIL non rimanda a un'unica metodologia specifica, ma si avvale di strategie didattiche di tipo cooperativo e *learner-oriented*, che mettono lo studente al centro del processo e quindi attivano diverse modalità atte a rendere la microlingua più accessibile per lui. Seguendo la teoria di Krashen (1982), l'approccio CLIL si incentra sul fatto che l'input linguistico si basi su un input non solo comprensibile ma anche *significativo*, ossia su contenuti disciplinari, e che il livello sia leggermente al di sopra della competenza del discente, il quale si impegna a comprendere il significato dei messaggi. Il ruolo del docente CLIL è perciò quello di rendere i contenuti della DNL comprensibili al livello di competenza linguistica dei discenti.

Per assicurare questo processo, l'approccio CLIL si avvale di diversi aspetti dello *sheltered approach*, che potremmo definire come “metodologia protetta”, il quale si è sviluppato all'interno del *content-based teaching*, ideato per dare sostegno linguistico a studenti immigrati negli Stati Uniti che devono affrontare con rapidità la materia di studio nella LS. In breve, usando il *sheltered approach* il docente adatta il linguaggio di testi e attività per renderlo più accessibile a studenti con diversi livelli di competenza nella L2. Ciò comprende la creazione di testi nuovi o la semplificazione di testi esistenti, facendo ampio uso di immagini visive (ad es. grafici, tabelle, illustrazioni). Nell'interazione in aula, il docente CLIL deve essere in grado di realizzare un processo di modifiche alla forma linguistica, alla struttura della conversazione, al contenuto del messaggio finché non si raggiunge un livello accettabile di comprensione da parte del discente. Ciò si traduce, in termini linguistici, in tecniche di *scaffolding*, di sostegno linguistico, che faciliteranno la comprensione e stimoleranno la produzione da parte dello studente.

È perciò essenziale che il docente CLIL possieda non solo la flessibilità linguistica necessaria per esprimere concetti e nozioni in varie forme, ma che abbia anche una conoscenza delle strategie comunicative a disposizione per applicare tali tecniche, ad esempio *ripetizione, elaborazione, riassunto ed esemplificazione*. Al fine di potenziare la comprensione, il docente deve inoltre essere intellegibile, con una pronuncia chiara e accurata, e in grado di strutturare bene il discorso, segnalando in modo esplicito la transizione fra concetti. Per di più, la velocità e la scorrevolezza del suo discorso devono essere tarate attentamente in base al livello degli studenti.

Altra funzione importante del docente CLIL è quella di fornire un feedback correttivo atto a porre l'attenzione dei discenti alla forma della LSV e ai contenuti disciplinari. Nella lezione di disciplina tradizionale, la forma più comune di feedback correttivo è una forma dialogica di *domanda-risposta-feedback* che permette all'insegnante un rapido controllo della comprensione dei contenuti da parte degli allievi. Per quanto riguarda l'approccio CLIL, il feedback ha invece lo scopo di incoraggiare lo studente a cercare attivamente la correzione del proprio enunciato non standard e di stimolare così la produzione nella LSV. Anche qui la formazione del docente CLIL deve focalizzarsi sulle strategie comunicative che permettono di evitare la correzione esplicita a favore di metodi che stimolano lo studente stesso a cercare la forma corretta.

Una strategia di feedback molto usata nella didattica CLIL è la *riformulazione corretta*, da parte dell'insegnante, di un enunciato inesatto senza l'errore linguistico originale. Questa forma produce però spesso la semplice ripetizione della forma corretta da parte del discente, esattamente come con la correzione esplicita, dunque senza un processo attivo di autocorrezione. Il docente CLIL invece

può sollecitare la forma corretta attraverso il ricorso a strategie specifiche quali elicitazione (“Come si dice in italiano?”), commenti metalinguistici (“Qual è il passato del verbo...?”) e richieste di chiarimento (“Non capisco. Puoi ripetere?”; cfr. Ranta, Lyster, 1997). Il discente in tal modo è stimolato a trovare per sé una forma più precisa o più appropriata e tale processo lo spinge a superare il suo livello di competenza linguistica attuale.

L’uso strategico della domanda è un’altra risorsa di cui dispone il docente CLIL. La domanda più comune nella lezione disciplinare tradizionale è quella chiusa, con una sola risposta inequivocabile. Questo tipo di domanda, come la correzione esplicita, permette una rapida verifica dell’acquisizione delle conoscenze. La domanda aperta invece – più comune della lezione di LS – consente al discente di rispondere in maniera più libera, lasciando spazio alla produzione linguistica spontanea e autentica. Affinché la domanda aperta possa stimolare risposte poco prevedibili, l’utilizzo di questa forma richiede al docente maggiori risorse linguistiche. Il docente CLIL deve perciò essere in possesso di una competenza linguistica sufficiente a permettere un uso sicuro ed efficace anche di queste tipologie di domanda.

Infine, dobbiamo accennare all’uso della L1, che riveste potenzialmente una funzione importante nell’approccio CLIL.

In diversi metodi per l’apprendimento della LS, soprattutto nei vari approcci diretti e comunicativi, la tendenza è stata quella di evitare l’utilizzo della L1 per promuovere l’acquisizione naturale della LS. In anni recenti l’utilizzo strategico della L1 in contesti didattici bilingui è visto come una risorsa, in quanto può assistere nell’acquisizione del lessico e potenziare una consapevolezza metalinguistica negli studenti. Può altresì aiutare a creare connessioni fra concetti già appresi nella L1. Tuttavia, il docente CLIL deve dimostrare di saper ricorrere alla L1 in maniera coerente e mirata per evitarne l’utilizzo semplicemente per colmare lacune linguistiche.

### **7.3. Le competenze nella microlingua disciplinare**

Oltre alle competenze linguistiche generali, la nota ministeriale accenna anche alla conoscenza della microlingua disciplinare.

Non è semplicemente una questione di acquisizione della terminologia specifica della materia, spesso già conosciuta all’insegnante di disciplina. I contenuti disciplinari sono determinati dai programmi ministeriali italiani noti al docente disciplinare, ma per poterli insegnare in LS deve acquisire una conoscenza delle strutture linguistiche specifiche, spesso fissate da una retorica consolidata, che caratterizzano la propria materia.

A parte questioni di “stile” microlinguistico proprio di ogni disciplina, ci sono anche funzioni linguistiche specifiche: la necessità di saper confrontare oggetti o idee secondo le loro caratteristiche, ad esempio, richiederà una conoscenza di strutture linguistiche, di funzioni e di schemi grafici molto diversi da quelli usati per ipotizzare o per classificare informazione. È necessaria per il docente CLIL, oltre alla conoscenza della lingua, anche una piena consapevolezza delle esigenze linguistiche della propria disciplina per “saper fare con la lingua” nella disciplina specifica, come nota Balboni nel suo contributo in questo Quaderno (cfr. cap. 2).

## 7.4. Conclusioni

Questa breve discussione delle competenze linguistiche del docente CLIL illustra come il livello C1 del QCER (e ancor più il B2 verso cui si va orientando il MIUR) debba essere considerato solo una base per la formazione linguistica.

La conoscenza, sia teorica sia pratica, di una serie di strategie e competenze linguistico-comunicative aggiuntive è necessaria per una proficua ed efficace realizzazione delle metodologie didattiche innovative dell’approccio CLIL.

La formazione del docente di DNL come docente CLIL deve poggiare sulle competenze generali già conseguite nella LS per svilupparle e adattarle ai nuovi obiettivi dell’approccio CLIL. Oltre alle nuove metodologie di insegnamento e alla lingua necessaria per applicare tali competenze, il docente CLIL dovrà acquisire le nuove competenze retoriche e le strutture linguistiche del discorso specifico della disciplina, trasferendo competenze dallo studio della LS allo studio della DNL in LS. Dovrà riconoscere le caratteristiche linguistiche specifiche a quella disciplina e progettare modi di renderle operative. Non diventerà un insegnante di lingua, ma dovrà acquisire la sensibilità linguistica che gli permetterà di capire le difficoltà affrontate dagli studenti, sia nella LS sia nella disciplina, per garantire l’efficacia dell’apprendimento in CLIL.

## Bibliografia

- Balboni P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Coonan C. M. (a cura di, 2008), *CLIL e l’apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.
- Ead. (2012), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Krashen S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.

- Marsh D. (ed., 2002), *CLIL-EMILE. The European Dimension: Actions, Trends And Foresight Potential*, The Continuing Education Centre of University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- QCER (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. di F. Quartapelle, D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze.
- Ranta L., Lyster R. (1997), *Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms*, in "Studies in Second Language Acquisition", 19 (1), pp. 37-66.
- Smith K. (2005), *Is This the End of the Language Class?*, in "Guardian Weekly", 21 January, in <http://www.theguardian.com/education/2005/jan/21/tefl>.

---

## 8. L'autonomia dello studente nei moduli CLIL

di *Marcella Menegale*

La letteratura recente sul CLIL mette in risalto le relazioni esistenti tra l'insegnamento veicolare e lo sviluppo della capacità di autonomia del discente nel processo di apprendimento. Entrambi, il CLIL e l'autonomia di apprendimento, presuppongono da parte degli studenti una riorganizzazione dei saperi, l'utilizzo di contenuti autentici, l'uso della LS per uno scambio reale di significati, l'attivazione di complessi processi di apprendimento linguistico a sostegno di una crescita sia intellettuale sia linguistica. Tali comunanze sembrano portare alla conclusione che il CLIL costituisca di fatto un ambiente di apprendimento adatto alla realizzazione dei principi dell'autonomia e che l'autonomia, a sua volta, sia una capacità necessaria per una realizzazione efficace del CLIL (Huang, 2011; Wolff, 2011).

Si cercherà di spiegare meglio quali siano i punti di contatto tra questi due concetti, partendo da una breve definizione di ciò che significa "autonomia di apprendimento", per arrivare a capire come essa si incastrerà perfettamente nel contesto di insegnamento e di apprendimento veicolare.

### 8.1. L'autonomia di apprendimento: che cos'è?

Nell'ultimo ventennio è affiorata una moltitudine di approcci che mettono al centro del processo di apprendimento lo studente, e ognuno di essi indica fra i principali obiettivi il raggiungimento dell'autonomia nell'apprendimento: si ricordano il curriculum centrato sullo studente, il syllabo negoziato, il syllabo basato sui progetti ecc. In ognuno di questi approcci, che hanno la caratteristica comune di essere focalizzati sul discente, sui suoi modi di apprendere, sui suoi interessi e sulle sue esigenze, viene messo in risalto il concetto di autonomia, ossia il ruolo dello studente artefice del suo apprendimento.

Tra le tante definizioni date all'autonomia, citiamo qui quella di Little (1991, p. 4): una «capacità di distaccarsi, riflettere criticamente, prendere decisioni e agire in modo indipendente». Lo sviluppo di tale capacità presuppone un lungo percorso di coinvolgimento e di crescita della consapevolezza di cosa e di quanto si impara, di come lo si impara, del perché lo si impara. Tutto questo non può prescindere dall'insegnante, che mantiene un ruolo fondamentale, ossia non

soltanto quello di offrire possibilità di scelta in situazioni di apprendimento o di far sì che gli studenti si responsabilizzino rispetto alle attività che intraprendono, ma anche quello di permettere ai discenti e di incoraggiarli a iniziare a esprimere ciò che sono e ciò che vogliono fare, aiutandoli ad avviare in pratica un processo di apprendimento autoregolato. Certo, l'insegnante può fare di tutto per fornire input ai suoi studenti in questo senso ma, soprattutto se si tratta di apprendimento linguistico – e questo vale se pensiamo al contesto CLIL –, esso può avvenire solo se gli allievi sono disposti a contribuire e a partecipare attivamente alla lezione. La loro presenza passiva non è sufficiente affinché comprendano i contenuti veicolati in una LS: è infatti necessario che capiscano che la lingua non sarà un ostacolo all'apprendimento del contenuto grazie anche al loro impegno nel prestare attenzione a quanto viene proposto (specie se si tratta di un argomento nel quale sanno di avere delle carenze), o alla loro capacità di affrontare i testi, o alla volontà di interrompere l'insegnante per chiedere maggiori spiegazioni, o ancora di rivedere a casa una parola che ritengono importante e che l'insegnante può avere usato in classe senza tuttavia “insegnarla” esplicitamente.

In pratica, perché i discenti diventino protagonisti del loro apprendimento, è indispensabile che prima capiscano e accettino che i risultati dipenderanno tanto da loro quanto dal docente. Al di là di ciò che assimilano durante la lezione, infatti, ci sono moltissime altre cose che impareranno solo tramite la pratica, *da soli* (ma apprendere da soli non equivale a – e non implica – avere le *capacità* di apprendere da soli). Il modo migliore per agevolarli nell'affrontare le loro necessità, presenti e future, è aiutarli a sviluppare la capacità di essere autonomi.

Riassumendo, promuovere l'autonomia nell'apprendimento significa:

- eliminare le barriere che esistono nell'insegnamento di tipo trasmissivo, responsabilizzando il discente nel suo apprendimento (da qui il bisogno di riflettere prima sulle proprie convinzioni di ruolo di docente e, successivamente, di condividere tale riflessione con gli studenti);
- aumentare l'entusiasmo dell'allievo verso l'apprendimento (incrementando la sua motivazione);
- favorire un apprendimento efficace, poiché assumere un ruolo attivo e affrontare con un'attitudine indipendente un compito porta a un coinvolgimento nel processo decisionale (necessità di lavorare sull'autostima e sull'autoefficacia);
- favorire un processo di acquisizione *a lungo termine* poiché, quando è il discente a determinare le proprie priorità, cresce anche la sua disposizione ad applicarsi (indirizzandolo verso le giuste attribuzioni da dare agli obiettivi, al proprio impegno ecc.).

## 8.2. Autonomia di apprendimento e CLIL

Cercheremo ora di spiegare quali siano le caratteristiche che accomunano l'autonomia e il CLIL. Iniziamo dal ricordare che entrambi, autonomia di apprendimento e CLIL:

- non aderiscono specificatamente a un determinato approccio, non rappresentano una nuova metodologia di insegnamento delle lingue o di contenuti disciplinari;
- sono praticabili con tutti i tipi di discenti, dai bambini agli adulti;
- sono ascrivibili a tutte le LS e a tutti i contenuti disciplinari;
- presuppongono un cambio nella gestione dell'insegnamento, spingendo verso un'innovazione metodologica e una pedagogia meno tradizionali.

In più, entrambi sono accomunati dal fatto di guardare al contenuto didattico, ai materiali, alle attività e all'uso della LS da una prospettiva simile. Nella tabella 1 si evidenziano i principali punti di contatto.

Vogliamo considerare il CLIL come una fusione di due discipline (LS + contenuto disciplinare altro) e, come in ogni fusione, il risultato non è solo la somma delle due (o più) cose che vengono aggregate tra loro, ma è qualcosa di diverso, di nuovo, che nel caso del CLIL dà origine a una nuova disciplina.

Tale nuova disciplina, per essere affrontata nel modo più consono e proficuo in termini educativi, richiede degli accorgimenti specifici sia dal punto di vista dell'insegnante sia da quello del discente. Poiché la LS, come la L1, viene acquisita per gradi e in conseguenza di continui tentativi di comunicazione con altre persone, sarebbe logico pensare a un insegnamento che rispetti queste prerogative, prediligendo l'aspetto interazionale e cooperativo. Molti esperti nel campo dell'autonomia di apprendimento linguistico insistono sull'importanza che ha l'uso della LS come mezzo con cui svolgere tutte le attività in classe, da quelle organizzative a quelle riflessive, comunicative e cognitive – e questo è esattamente ciò che accade (o dovrebbe accadere) in CLIL. Parallelamente, una maggior produzione linguistica da parte degli studenti implica la richiesta dell'uso di processi cognitivi di alto livello (*problem solving*, analisi pluriprospectiva, creatività, discussione, elaborazione di una visione globale e integrata, valutazione ecc.), attraverso il tipo di interazione avviata dall'insegnante e il tipo di attività proposte (per approfondimenti cfr. Menegale, 2008, 2010; Coonan, 2012). In particolare, il compito (*task*) sembra essere lo strumento didattico più efficace poiché supporta un processo evolutivo in cui gli studenti devono richiamare tutte le loro conoscenze – dichiarative e procedurali, linguistiche e (inter)disciplinari – e integrarle collaborativamente per lavorare in modo attivo su dei contenuti e raggiungere degli obiettivi specifici. Questo è del resto ciò che contraddistingue le situazioni di comunicazione reale, quelle cioè che

**Tabella 1 Punti di contatto tra CLIL e autonomia di apprendimento**

Punti di contatto	CLIL	Autonomia di apprendimento
Contenuto	Si focalizza su due dimensioni (disciplinare + linguistica).  Risulta più motivante* (rispetto al contenuto della classe tradizionale di lingua ha il vantaggio di essere basato su contenuti reali; rispetto al contenuto della classe tradizionale di disciplina ha il vantaggio di essere affrontato da una prospettiva linguistica, e culturale, diversa).	Richiede lo sviluppo del pensiero creativo, attraverso la capacità di affrontare un tipo di apprendimento nuovo, di ristrutturare il sapere.  La motivazione incrementa il desiderio di essere più attivi e responsabili del proprio apprendimento.
Materiali	Derivano da fonti diverse, la disponibilità è molto più ampia (rispetto a quelli disciplinari in L1). Devono accompagnare il livello cognitivo e linguistico degli studenti.	Richiedono lo sviluppo di strategie di studio, di comprensione dei materiali, di memorizzazione, di organizzazione dei testi, di selezione e riflessione critica.
Attività	Sono basate sul compito ( <i>Task-based methodology</i> ), che chiede agli studenti maggiore interazione, manipolazione dei contenuti, partecipazione attiva.	Richiedono lo sviluppo di abilità metacognitive più elevate, che permettono al discente di agire in modo più indipendente, di gestire sempre meglio obiettivi, materiali e tempi, di autovalutare gli apprendimenti.
Uso di lingua veicolare	Permette di incrementare esponenzialmente la quantità e la varietà di input linguistico a disposizione dello studente, potenziando tutte le abilità linguistiche.	Richiede lo sviluppo di strategie di riformulazione, compensazione, <i>code switching</i> , autocorrezione.
* Gli studenti CLIL riescono a mantenere un interesse, una motivazione e una percezione di autoefficacia maggiori nel tempo rispetto a studenti non CLIL (Lasagabaster, Sierra, 2009).		

gli studenti vivono fuori dalla classe, quando spontaneamente usano in modo strategico tutte le risorse linguistiche a loro disposizione per interagire con gli altri.

Si capisce dunque come il compito favorisca tanto lo sviluppo dell'autonomia quanto la crescita linguistica e quella del sapere disciplinare. L'autonomia viene promossa tramite l'implicazione di:

- a) competenze sociali (il lavoro di gruppo, lo scambio di conoscenze, l'insegnamento tra pari);
- b) competenze cognitive (individuare e scegliere risorse, creare collegamenti tra le conoscenze relative a diversi ambiti disciplinari ecc.);

c) competenze metacognitive (pianificare il processo e monitorarlo per garantirne un esito positivo).

La *crescita linguistica* si deve a:

- a) una maggiore produzione di LS (in termini di quantità, per i motivi sopra accennati);
- b) un accrescimento della consapevolezza linguistica, essendo lo studente portato a considerare la lingua da un'altra prospettiva.

La *competenza disciplinare* trae beneficio dal fatto che l'apprendimento bilingue richiede:

- a) una riflessione concettuale più profonda;
- b) una maggiore rielaborazione dei contenuti (per approfondimenti su questo ultimo punto cfr. Gajo, 2007).

### 8.3. Conclusioni

A conclusione di questo contributo, riportiamo i risultati, se pur parziali, di uno studio longitudinale tuttora in atto su CLIL e autonomia nella scuola secondaria (Menegale, 2013), in cui è stata constatata una crescita nella capacità di autonomia degli studenti CLIL (capacità intesa come “essere in grado di/disposti a” gestire in modo più attivo e responsabile il proprio apprendimento) nella ricerca di nuove fonti e risorse, nell'utilizzo di strategie per comprendere testi complessi e nell'autoregolazione responsabile dello studio dei contenuti tramite LSV. Gli studenti hanno esplicitato un forte interesse per il CLIL, giustificato, tra le altre cose, dal fatto che esso offre loro un ambiente di apprendimento più impegnativo dal punto di vista dell'attenzione richiesta in classe, grazie anche ad attività più diversificate e motivanti che promuovono maggiore partecipazione attiva. Tali condizioni sembrerebbero aver generato una crescita nella capacità di autonomia dei discenti, i quali si percepiscono più responsabili di ciò che imparano e soprattutto più autonomi nel gestire le risorse a propria disposizione, oltre a essere in grado di riflettere sugli errori che compiono nell'apprendere in LSV (siano essi errori dovuti alla lingua o ad altri fattori).

### Bibliografia

- Coonan C. M. (2012), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Huang K.-M. (2011), *Motivating Lessons: A Classroom-oriented Investigation of the Effects of Content-based Instruction on EFL Young Learners' Motivated Behaviours and Classroom Verbal Interaction*, in “System”, 39 (2), pp. 186-201.
- Gajo L. (2007), *Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism*

- Contribute to Subject Development?*, in “International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 10 (5), pp. 563-581.
- Lasagabaster D., Sierra J. M. (2009), *Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes*, in “International CLIL Research Journal”, 1 (2), pp. 4-17, in <http://www.icrj.eu/12/article1.html>.
- Little D. (1991), *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*, Authentik, Dublin.
- Menegale M. (2008), *Expanding Teacher-student Interaction through More Effective Classroom Questions: From Traditional Teacher-fronted Lessons to Student-centred Lessons in CLIL*, in Coonan C. M. (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia, pp. 106-127, in <http://lear.unive.it/bitstream/10278/1005/1/05Menegale.pdf>.
- Ead. (2010), *Class Activities Aimed at Enhancing Oral Production in CLIL-based Lessons*, in Rață G. (ed.), *Language Education Today: Between Theory and Practice*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 169-187.
- Ead. (2013), *La lingua straniera veicolare nella scuola superiore. Problematiche linguistiche e metodologico-didattiche*, documento di Relazione sull'attività di ricerca (inedito), Ca' Foscari, Venezia.
- Wolff D. (2011), *CLIL and Learner Autonomy: Relating Two Educational Concepts*, in “Education et Sociétés Plurilingues”, 30, pp. 69-80, in [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/wolff\\_clil\\_and\\_learner\\_autonomy.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/wolff_clil_and_learner_autonomy.pdf).

---

## **Parte seconda**

### **Alcuni problemi specifici**



---

## 9. Challenges Teaching Content through English: Language Abilities and Strategic Competences

by *Geraldine Ludbrook*

Italian subject teachers who set out to teach their subject in English within the CLIL framework have a dual focus to their teaching: to explain their content subject and to focus on the students' foreign language skills. As subject specialists they are familiar with the disciplinary contents of their courses. Problems may arise, however, when they turn to the issue of supporting their students' English language needs.

CLIL teachers are expected to be able to design CLIL courses, and to select and adapt teaching materials to make the subject content more accessible to students of different levels of language proficiency. They scaffold their students' language in the CLIL classroom, creating comprehensible input for learners by employing communication strategies such as slower speech, or the use of repetition, reformulation, and exemplification, and the use of interaction strategies. CLIL teachers also provide students with corrective feedback to stimulate student foreign language production. Finally, they assess their students, deciding on the appropriate balance in the evaluation between foreign language and subject content.

It is clear from this list of CLIL teacher competences that they require considerable awareness of the students' language level and the potential difficulties they face when learning a content subject through a foreign language. Subject teachers are not foreign language teachers. Nevertheless, working within the CLIL approach, subject teachers are also foreign language learners themselves. As such they have a strong advantage that comes from their own language training, and they have a clear first-hand idea of the difficulties Italian students encounter when learning English. This chapter sets out to examine those features of the English language that may create particular problems for Italian learners to provide useful focus points for Italian teachers teaching a content subject in English to Italian students.

Although subject teachers working within the CLIL framework are not foreign language teachers, their knowledge and use of the foreign language needs to be well formed to provide learners with an appropriate language model, which

involves features such as intelligibility, fluency, and accuracy. The language features examined here will therefore also serve as a guide to CLIL teachers to focus and monitor their own foreign language competence, as well as reflecting on the language they require for the effective implementation of the CLIL approach.

## 9.1. General English

### 9.1.1. Phonology

English is a stress-timed language, unlike Italian, which is syllable timed. In English word stress, each multisyllabic word has one syllable with primary stress, one syllable may have secondary stress, and the remaining syllables will be unstressed. In Italian, instead, syllables tend to have the same weight, and vowels are always fully pronounced. The stress patterns of words therefore need to be pronounced clearly to ensure comprehensibility. Moreover, different stress patterns may alter the meaning of the word (compare *'ex-ploit*, adventure, and *to ex'ploit*, to take advantage) or change the category of the word (compare the noun *'record* with the verb *to re'cord*).

Pitch (the raising and lowering of the voice while speaking) and intonation (the use of pitch to convey finer shades of meaning) are also important aspects of English phonology. As English has few inflections and a relatively fixed word order, it uses intonation to convey grammatical information or focus on elements in the sentence. Italian speakers of English therefore sometimes find difficulty in using intonation to mark important information and instead tend to either shift syntactic elements around in the sentence, or use other linguistic devices to mark the focus of the discourse.

In the specific context of the CLIL classroom, the teacher is expected to use a series of communication strategies to scaffold the students' language. Many of these strategies rely on intonation. For example, when giving feedback, in order to avoid direct correction and encourage the student to seek an alternative form, the teacher may partially repeat what a student has just said using rising intonation:

S: Napoleon's defeat at Waterloo led to her final fall from power.

T: HER?

S: His fall.

This technique signals to the student, and to the entire class, that the element that has been marked through intonation needs to be replaced. In other terms, the teacher's strategic use of intonation focuses attention on that particular element and not the elements placed before or after it.

Another example of the strategic use of intonation to elicit further student language production:

S: The value of pi is 3.1.

T: RIGHT?

S: 41592.

If the word *right* is said with a rising pitch, it is likely to be heard as a question or as an invitation to a speaker to continue, while a falling pitch is more likely to be heard as confirmation or agreement.

It is therefore clear that an awareness of English stress patterns, intonation and pitch play an important role in the CLIL classroom. The strategic use of these elements of the English language by the teacher helps implement the principles of CLIL methodology: comprehensible language input for the students and effective strategies for encouraging student production. Students' perception of the nuances conveyed is important both for their listening comprehension and in their production of natural-sounding speech. It also assists in focusing their attention to the accuracy of their language and stimulates their production.

### 9.1.2. Pronunciation

Pronunciation of individual sounds is another key aspect of phonological competence that if not sufficiently mastered will affect the speaker's intelligibility. Here, too, the differences in the sound systems of English and Italian lead to specific difficulties.

Italian learners of English typically find pronouncing the vowel sounds problematic, in particular the substitution of most unstressed vowels with the neutral schwa /ə/ sound, tending to pronounce the vowel as it is spelled. In the word *postman*, for example, the stressed /æ/ sound found in *man* is replaced with the unstressed /ə/. The schwa sound is the most common vowel sound in spoken English and mispronouncing it has a severe impact on the speaker's intelligibility.

Other vowel sounds also cause problems, due to the fact that Italian has only seven basic vowel sounds compared to the twenty standard vowel sounds in English. This is especially evident in the case of minimal pairs. For example, the difference between the short /ɪ/ in *ship* and the long /i:/ in *sheep* or between the vowels in *run* /rʌn/ and *ran* /ræn/.

The pronunciation of consonants include the predictable difficulties with words containing the letters *th*, which are pronounced /θ/ as in *thin* and *length*, or /ð/ as in *this* and *other*. As these sounds do not exist in Italian, they are often

mispronounced as /t/ and /d/. Italian also does not have the aspirated /h/ sound, which is often omitted in English words such as *house* or *hill*, although this is sometimes hyper-corrected by the addition of an aspirated /h/ to words beginning with a vowel. The generally unpronounced /r/ sound in British English is often replaced by Italian speakers with the rhotic or rolled /r/ of Italian.

Awareness of how the different sound systems of English and Italian affect the way individual sounds are pronounced will help the Italian CLIL teacher improve the intelligibility of the input they produce in the classroom. Attention to the Italian learners' pronunciation will also ensure that their L2 accent in English does not interfere with their ability to make themselves understood.

### 9.1.3. Orthography

English and Italian orthographies differ greatly. English has a highly inconsistent match between the 26 graphemes and the 44 phonemes of its writing and sound systems, whereas Italian has a close match between letters and sounds. This results in many inconsistencies between spelling and pronunciation as many sounds are spelled using different or multiple letters. The vowel sound in *he*, for example, can be spelled in a number of different ways: *seat*, *seem*, *ceiling*, *people*, *chimney*, *machine*, *siege*, *phoenix*, *lazy*.

The inconsistency in the English spelling system creates a series of groups of words in which spelling and pronunciation can be problematic. Homographs are words that share the same spelling even though they are pronounced differently: *to wind* and *wind* or *to close* and *close*. Homophones are words that share the same pronunciation even though they are spelled differently: *to*, *too*, *two*, and *there*, *their*, *they're*.

The CLIL teacher has to be able to provide an adequate model of orthographic competence for the students, with generally accurate spelling, especially in boardwork and handouts. The CLIL teacher must also have sufficient knowledge of the English spelling system to be able to predict the students' difficulties and monitor and assess their written production.

### 9.1.4. Grammar and Syntax

In the CLIL approach, grammar is not taught separately, but rather emerges from the language needed for the learning of the disciplinary subject. Grammar rules are not explicitly taught and practised. Grammar structures and functions emerge from the meaning-oriented context in which learners are exposed to the specific language of the content subject. The approach builds on the com-

petences the learners' already possess, providing them with large inputs of authentic language. The role of the CLIL teacher is to provide learners with the opportunity to notice grammar structures and forms, to infer the rule in context, to learn how to use it, and finally to gradually extend the structure to other more general contexts. The CLIL teacher therefore needs to have a good working knowledge of the language underlying the content in their own disciplinary field and awareness of the potential difficulties that learners may have if it is beyond their current language competence.

Accuracy in the CLIL classroom often takes second place to fluency and communication skills, and mistakes are seen as a natural process in language acquisition. Nevertheless, it is important for the CLIL teachers to acquire and maintain a high degree of grammar accuracy for various different reasons. Firstly, they must be able to provide a model of well-formed language for the students, structuring their discourse to make it clearly comprehensible for learners. Secondly, in order to expose CLIL students to the naturally-occurring grammatical features of their content subject they must have control of the features themselves so as to provide fruitful feedback. Thirdly, as one feature of the scaffolding support that the CLIL teacher is expected to provide consists in modifying authentic texts, restructuring them to make them more accessible to learners, they need sufficient grammar skills to perform this reorganisation effectively. Finally, and importantly, the CLIL teacher is responsible for the assessment of the learners' language, albeit in a more holistic perspective than in the foreign language classroom.

As the CLIL teachers are also learners of the foreign language through which they are teaching their disciplinary subject, they will be aware of the principle difficulties of grammar and syntax facing the Italian students. Research has shown that the features of general English that are most problematic for Italian learners, even at advanced levels, are the tense system, the use of the articles and the question forms.

The difference between the two tense systems lies principally in the fact that unlike Italian, which has inflected tense forms for the present, simple past, imperfect, future and conditional, English has only two basic tenses: the present and past. All other tenses are supplied by modal auxiliaries such as *will/would*, or by verb phrases such as *be + going to*. English verbs have two aspects: the progressive aspect expresses a temporary event or state; the perfect aspect refers to duration of time to the present or the present result of a past event. These differences lead to interference errors such as *Leonardo has painted La Gioconda between 1503 and 1506*, or *He studies English since 2010*.

Italian learners frequently have problems with the correct use of articles in English as, although the definite and the indefinite article exist in both lan-

guages, their use often does not correspond. In English, the use of articles (definite and indefinite) depends on two basic factors: the class of noun they precede (singular, plural, uncountable), and whether reference is generic or specific. This is simpler than the Italian system in which gender and number agreement are necessary, yet learners often transfer article use with results such as *I am studying the literature*. Article errors do not generally interfere with understanding; however, a text with article errors in every sentence becomes more difficult to read.

The syntactical issue of question formation is another problematic area. Whereas in Italian interrogation is generally expressed with intonation alone, English has two basic structural patterns for interrogation: Yes/No question inversion (*Are you English?*) and content questions using a *wh-* interrogative word (*who, what*) at the beginning of the sentence (*What is the capital of France?*). Difficulties can arise through the use of the *do/does/did* auxiliary verb, resulting in forms such as *What you like?* Nevertheless, intelligibility is rarely hindered by such non-standard forms.

However, in the interactive language of the CLIL classroom, strategic questioning takes on an extremely important role. The most common form of question that is used in the content subject classroom is the closed question, for example *Does 2 plus 2 equal 4?* This form of question is quick and easy to answer as possible responses can be one-word answers, such as *yes/no, true/false*. They are questions to which the content teacher knows the answer and are used to check for student understanding and knowledge of the topic in question.

In the CLIL approach the teacher's role is to attempt to stimulate authentic language production by learners. One strategy that is encouraged is the use of open questions, such as *Can you explain what you mean? What is the most important idea in this text?* This form of question can prompt multiple and sometimes conflicting answers, and is often the most effective in promoting discussion and active learning in the classroom, creating space for learner language output.

CLIL teaching also requires the frequent use of procedural questions. These are questions that support classroom management and routines to ensure a smooth running of the teaching process. Examples of procedural questions are: *Do you understand? Have you done your homework?*

The CLIL teacher therefore needs to have a good command of questions forms in English. They also need to have awareness of the strategic use of different question forms and learn how to use them effectively to stimulate learner output.

## 9.2. Academic English

The CLIL classroom is an academic environment and the language used by both teachers and students in classroom instruction provides learners with the knowledge and skills needed to access content associated with a particular discipline. The CLIL teacher is the primary source of academic English for students where the teacher is required to have the sociolinguistic competence, as well as the language competence, to shift register between the informal, personal language that is used before and after the lesson, and the formal, more structured language of the subject discipline being studied.

The features of academic English may vary from one discipline to another; however, there are some common features. Academic English uses more complex vocabulary than everyday speech, tending to replace phrasal verbs with their more formal, usually Latinate, counterparts (e.g. *to put up with* and *to tolerate*). Academic vocabulary is made up of non specialised words that are used across content areas (e.g. *illustrate, however, assert*). These words are not unique to a particular discipline and are frequently encountered in a wide range of contexts. In addition English has general words that can take on specialist meaning in academic contexts. For example, the word *degree*, which in the field of education refers to an academic title, in science is a division of a temperature scale, and in geometry indicates a unit of angle measurement.

Specialised, or technical content-area words that are used in specific academic disciplines (e.g. *fulcrum, organism, rectangle*) often require the most instructional time and attention because they are unfamiliar to most students and contain ideas important to specific subject areas. However, CLIL teachers are experts in their own disciplinary subject and, as such, are generally familiar with the specialist English of their subject.

An important feature of academic writing in English is the concept of cautious language, often called “hedging”. Cautious language enables writers to report the limits of their findings while protecting themselves from the risk of error. Hedging makes use of modal verbs (*may, might, could, can*) to introduce different shades of uncertainty: *The results might be interesting*. Impersonal clauses using the pronouns *it* are also commonly found in this kind of writing: *It may be possible, It could be the case*.

Impersonal writing is very important in academic English and the passive voice is a useful tool to achieve an impersonal style. Passive constructions, introduced by *it*, are commonly found in formal and scientific English to express impersonal concepts and to report statements or information: *It was predicted that the experiment would be successful*. Agentless passives are common in scientific writing where the agent may be irrelevant: *The mixture was heated to 300°C*.

One feature of academic English that is particularly salient to the CLIL classroom is signposting.

In academic English, especially in academic writing, the author is responsible for making the text as clear as possible for the reader. This involves the use of signposting language to signal the key aspects, such as purpose, structure, main points, direction of the argument, conclusions. Examples of such written signposting are: *This paper begins by...*; *It will then go on to...*; *In conclusion...* Other words and phrases are used to list items (*firstly... secondly, ... finally*), give examples (*for example, for instance*), reformulate ideas (*in other words, to put it simply, that is*), or indicate result (*therefore, thus, as a result, consequently*), to mention just a few.

In the CLIL classroom, the teacher is expected to make the input for learners as comprehensible as possible. They will require knowledge of written signposting language when modifying authentic texts to aid learner comprehension. In addition, they will need to be able to use clear signposting strategies in their classroom teaching in order to assist students to make connections between ideas, and to signal transition between one topic and the next: *First we'll carry out the experiment, then we'll write a report*, for example.

Language plays a central role in the teaching of any disciplinary subject. It is the role of the CLIL subject specialist to promote interaction where pupils jointly construct and negotiate their understanding of subject-specific use of language and ways of constructing knowledge.

### 9.3. Conclusions

This brief discussion of features of the English language that commonly create difficulties for Italian learners has a twofold purpose. Firstly, to encourage CLIL teachers to acquire greater awareness of the potential difficulties their students face when learning through English, drawing on their own experience as English language learners and using error analysis to help focus their attention on the language aspects of their CLIL teaching. Secondly, to point to the strategic importance that certain characteristics of the English language have when implementing the communicative pedagogies available for effective CLIL teaching.

The challenges facing Italian CLIL teachers working through English are manifold. CLIL teachers should not, however, be discouraged if they feel uncertain about their English language skills. Their ability to use their own language learning experience and their familiarity with their students' difficulties, coupled with effective communication skills in the target language, are of greater importance than native speaker, or near speaker language proficiency.

## Bibliography

- Burchfield R. W. (2004), *Fowler's Modern English Usage*, Oxford University Press, Oxford.
- Hashemi L., Thomas B. (2009), *All in One Grammar for Italian Students*, Cambridge University Press-Loescher, Cambridge-Torino.
- Johnson K. (2001), *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, Longman-Pearson, Harlow.
- Roach P. (2009), *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*, Cambridge University Press, Cambridge (4<sup>th</sup> ed.).
- Swales M. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Swan M. (2005), *Practical English Usage*, Oxford University Press, Oxford.



---

## 10. CLIL/EMILE: spécificités pour le français

par Marie-Christine Jamet

Peut-on parler de spécificités d'un programme CLIL dans une langue ou dans une autre? La méthodologie n'est-elle pas transversale, les contenus disciplinaires similaires et la langue seulement véhiculaire?

En ce qui concerne le français, une petite spécificité se niche dans le nom, puisqu'on parle d'EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*)<sup>1</sup>, acronyme qui fait honneur à notre grand pédagogue des Lumières, Jean-Jacques Rousseau, et que le mot DNL (*Discipline Non Linguistique*) s'est imposé pour désigner la matière d'apprentissage dont l'objet n'est pas la langue mais que l'on va enseigner à travers une langue étrangère, même si cette dénomination reste discutable, puisque précisément la langue est l'outil de transmission de tout savoir et qu'elle est transversale à toute discipline (Gravé-Rousseau, 2011, p. 5). Toutefois sur le plan de la méthodologie ou des objectifs, les différences entre un CLIL dans une langue ou dans une autre devraient être inexistantes. L'idée du CLIL/EMILE – les deux termes étant le plus souvent accolés aujourd'hui en français – est née de la réflexion des professeurs de langues étrangères qui ont pris conscience que la langue étrangère (LE) est un objet d'apprentissage différent des autres et que, si on lui redonne sa véritable valeur de transmission des informations, si on en fait le vecteur de l'apprentissage d'autre chose, on augmentera la quantité d'input linguistique reçu et par ricochet, son apprentissage même en sera facilité. Ainsi dans la démarche CLIL/EMILE aucune des deux disciplines, DNL ou LE, n'est privilégiée: l'objectif est double et intégré comme le répètent les spécialistes depuis le début des recherches dans le domaine: «le contenu est appris à travers une langue étrangère et la langue étrangère est apprise à travers le contenu» (Coonan, 2012, p. 74) De ce fait le CLIL/EMILE se différencie des apprentissages en immersion dans les parcours monolingues des lycées ou instituts internationaux ou dans les parcours bilingues de certains pays ou régions. Par exemple, dans les lycées français en Italie fréquentés par des jeunes italiens, encore dans les parcours bilingues des régions/pays multilingues (par exemple en Suisse, au Canada, où le français est présent), l'élève est immergé dans un univers éducatif monolingue ou bilingue par juxtaposition, où les difficultés linguis-

1. Cf. le document publié par l'unité européenne Eurydice, Réseau d'information sur l'éducation en Europe (2006).

tiques inhérentes à la maîtrise de la langue véhiculaire non maternelle ne font pas l'objet d'une attention spécifique. C'est là une situation de langue seconde (L2) et pas de LE; l'objectif est généralement placé sur la discipline comme cela se pratique pour des apprenants de langue maternelle (L1) et l'élève étranger s'adapte. Certes, les résultats en terme de compétences linguistiques acquises sont présents, mais ce type de formation n'est pas généralisable. La méthodologie CLIL/EMILE par contre a l'immense avantage de pouvoir être mise en place partout. Du fait de son double objectif, elle implique cependant des réorientations méthodologiques importantes non seulement pour l'enseignement de la LE, mais également pour celle de la DNL, et les changements sont le fruit de l'interaction entre les deux disciplines. Cela est vrai pour toute discipline et toute langue comme le montrent les données d'une enquête analysée par Coonan (à paraître) et les enseignants sont bien conscients que l'intégration implique un renouvellement de la situation d'apprentissage de la discipline.

Si méthodologie et objectifs sont identiques, où résideront les spécificités d'un CLIL/EMILE en langue française? Elles pourraient se nicher d'une part dans les pratiques institutionnelles, d'autre part dans les cultures éducatives et enfin dans la nature des langues en présence.

## 10.1. Spécificités liées aux pratiques institutionnelles

Le ministère italien a institué le CLIL/EMILE pour les "quinte superiori". Essentiellement pour des raisons économiques, les enseignants de langue ont été privés par la Réforme Gelmini de l'intervention institutionnelle en CLIL dans les classes de V<sup>a</sup> puisque la présence conjointe de l'enseignant de DNL et LE a été abolie et que seuls les enseignants de DNL pourront enseigner leur discipline en LE à condition d'avoir un B2, prérequis qui pose de fait un problème sérieux dans la mise en place des expérimentations du fait de l'insécurité linguistique des enseignants.

Le succès a été immédiat pour l'anglais bien sûr, mais le français a gardé un petit créneau. D'après une enquête réalisée par le MIUR auprès de 524 enseignants (ayant répondu) répartis sur tout le territoire italien (249 licei statali), les enseignements CLIL sont pour 70% en anglais, 21% en français, 4% en espagnol et 4% en allemand. Et les deux disciplines en tête des expériences sont histoire (32%) et sciences naturelles (19%), suivies par la physique (9%), les maths (8,2%), l'histoire de l'art (7,4%), le sport (4,8%) et divers<sup>2</sup>. On voit que la répartition est relativement équitable entre sciences humaines et sciences.

2. Données fournies par le Bureau de coopération linguistique et éducative, rattaché à l'Ambassade de France à Rome (mars 2014).

Nous n'avons pas de données précises et exhaustives sur les formations en cours pour le français sur le territoire de l'Italie, mais quelques témoignages qui peuvent éclairer une dynamique. Dans les cours de formation actuellement impartis (2014) à des enseignants de DNL désireux de se former en CLIL, l'université de Venise a compté 4 enseignants (histoire, histoire de l'art, philosophie) pour le français sur 51 (moins de 5%). Parallèlement à la formation méthodologique sont mises en place des formations de langue pour les professeurs de DNL. Les Alliances françaises ou Instituts français sur le territoire italien ont été appelés à intervenir pour la formation linguistique, là où l'université ne prenait pas en charge cette formation (comme elle le fait à Venise au CLA). L'Alliance de Foligno par exemple est en train de former 35 enseignants de discipline jusqu'au B2. La nécessité de formation linguistique en particulier pour les professeurs d'histoire se développe en parallèle avec l'implantation de l'EsaBac en Italie, notamment avec le soutien de l'Ambassade de France à Rome, comme nous le verrons plus loin.

Il existe certainement encore des expériences CLIL avant la classe V<sup>a</sup> prises en charge par les professeurs de langue. Elles sont difficilement mesurables, souvent le fruit d'initiatives locales dans le cadre de l'autonomie des établissements. Mais elles peuvent revêtir un rôle important dans un parcours propédeutique. En effet, il arrive de plus en plus souvent qu'en accord avec des collègues de DNL, parfois en présence conjointe, les professeurs de langue proposent des parcours disciplinaires, le plus souvent dans des matières qui leur sont proches par leur formation comme l'art, l'histoire ou la philosophie, dès les premières années de lycée, voire au collège<sup>3</sup>. Les cas de figure sont multiples, de quelques heures à de véritables modules. À Venise ont même été mis en place par l'Alliance française des modules CLIL/histoire de l'art dans un parcours muséal (visite de collections ou d'expositions temporaires liées à la France) proposés aux classes pour les niveaux A2 et B1. Ce qui est sûr, c'est que partout où le CLIL est institutionnalisé en V<sup>a</sup>, il serait opportun de préparer les élèves linguistiquement au cours des années précédentes, aussi bien sur les quatre habiletés que sur la spécificité de la langue de spécialité. C'est par exemple ce qui se fait normalement dans les expériences EMILE des lycées français. Au lycée de Vienne qui propose durant toute l'année scolaire un enseignement de mathématique en anglais, les élèves font de l'anglais renforcé dès le collège dans la perspective CLIL qui se met en place au cours des deux dernières années avant le BAC.

En Italie, il convient de signaler une situation originale qui a par de nombreux aspects des similitudes avec le CLIL tout en conservant des traits dis-

3. Cf. les expériences menées sur les trois classes de collège en histoire et géographie durant le projet PRIN sur la production orale en CLIL, en coprésence avec des professeurs de lettres et de français (Jamet, 2008).

tinctifs: l'Esabac. Il s'agit d'un parcours de diplôme conjoint, Baccalauréat et Esame di Stato, officialisé par des accords bilatéraux entre les ministères de l'Éducation français et italien, qui prévoit l'enseignement en langue étrangère de deux disciplines, l'histoire et la littérature, avec des épreuves supplémentaires au moment de l'examen. En Italie, on enseigne donc l'histoire en français et la littérature française sur des programmes précis et plus étoffés, conjointement définis, et en France, on enseigne l'histoire en italien et la littérature italienne. De même les épreuves de l'Esabac sont spécifiques et la typologie des sujets a été décidée par les deux pays. Sur le plan institutionnel, cette opportunité en Italie rencontre un succès croissant. D'après les données fournies par le Bureau de coopération linguistique et éducative de l'Ambassade de France en Italie<sup>4</sup>, en 2011, première année où des élèves ont soutenu les épreuves, il y a eu 682 bacheliers, et en 2013, 1.162. On s'attend à 2.600 élèves de V<sup>a</sup> cette année. En première année du triennio, on compte 6.500 élèves, qui passeront donc l'Esabac en 2016. La croissance est exponentielle, avec un taux de réussite de 90%, pour cette quarta prova dont la note entre dans la moyenne avec celle de la terza prova. La similitude avec l'expérience CLIL est qu'il s'agit d'un programme qui se juxtapose aux heures imparties en italien, mais ces heures d'histoire en langue française sont poursuivies sur les trois ans en continu toute l'année. De même la littérature a un programme plus conséquent et se prépare sur les trois dernières années de lycée. Cette continuité est un trait distinctif par rapport au CLIL exigé en dernière année avant la Maturità seulement.

En ce qui concerne les enseignants, la littérature est prise en charge par les enseignants de langue, qui sont du reste formés pour cette tâche de par leurs études mais suivent des séminaires de formation pour homogénéiser l'approche. Par contre l'enseignement disciplinaire se fait avec un enseignant qui doit maîtriser le français à un niveau B2 accompagné par un assistant de L1 en coprésence, surtout lorsque l'enseignant de discipline a des difficultés linguistiques. Ce modèle rejoint les premières expérimentations CLIL qui prévoyaient la collaboration étroite entre DNL et LE, mais que la normative CLIL n'a pas généralisées. Durant l'année scolaire 2013-2014, l'Italie a bénéficié dans le cadre du programme de mobilité Jules Verne de la venue de professeurs d'histoire français. Cet échange très important du point de vue linguistique pour la qualité de l'input donné aux élèves italiens n'a pas donné lieu à une formation méthodologique des enseignants français pour s'adapter à un public non francophone, comme cela serait le cas dans un parcours CLIL. On s'est davantage trouvé dans le cas de figure d'un enseignement de type "lycée français". Par contre, l'État

4. Données fournies en mars 2014.

français attend de ces enseignants qu'ils utilisent leurs connaissances linguistiques approfondies du fait qu'ils ont séjourné un an à l'étranger pour mettre en place à leur retour des filières CLIL/EMILE en France.

## 10.2. Spécificités liées aux cultures éducatives

L'EsaBac est un bon exemple de réflexion sur l'intégration entre des cultures éducatives différentes et de leur impact sur la programmation EMILE. Les contenus disciplinaires envisagés combinent nécessairement deux traditions éducatives. En histoire, comme le précisent les textes officiels:

Il programma comune di storia del dispositivo per il doppio rilascio del diploma di *Baccalauréat* e di Esame di Stato mira a costruire una cultura storica comune ai due Paesi, a fornire agli studenti gli strumenti per la comprensione del mondo contemporaneo e a prepararli ad esercitare la propria responsabilità di cittadini (D.M. MIUR 8 febbraio 2013, n. 95, all. 3).

Ainsi, le programme est-il divisé en deux parties, chacune divisées en thèmes:

- a) l'héritage culturel: du passé à l'âge moderne (4 thèmes sélectionnés qui valorisent les grands moments de chaque histoire nationale: le monde antique, la Méditerranée au <sup>XIX</sup> et <sup>XIII</sup> siècle, la Renaissance, la Révolution);
- b) le monde contemporain (<sup>XIX</sup> et <sup>XX</sup> siècle: 7 thèmes dont les deux derniers concernent la France et l'Italie après 1945).

Deux épreuves sont proposées à l'écrit: une dissertation (*tema*) de 600 mots environ sur le programme de la dernière année, avec des aides (tableaux chronologiques, données statistiques, etc.) et une étude de 5 documents historiques (textes, images, cartes, statistiques) avec des aides, donnant lieu à un questionnaire et à l'élaboration d'une mini-dissertation de 300 mots en langue française sur la problématique donnée.

Ces deux épreuves sont une nouveauté pour l'Italie car l'histoire est normalement évaluée lors de la "terza prova", sous forme d'une brève question à traiter synthétiquement, ou alors à l'oral. Il s'agit donc pour les élèves italiens d'apprendre une autre méthodologie d'approche de la discipline, marquée par l'historiographie française. En effet au <sup>XIX</sup> apparaît un courant scientifique positiviste en histoire, contraire à la tradition de Michelet, qui se base essentiellement sur l'analyse précise des sources. Celle-ci entre dans le champ éducatif, en décalage, dès les années 30, à la place du discours reconstruit raconté, mais une fois entrée, elle reste comme l'une des approches les plus durables afin de développer l'esprit d'observation et l'esprit critique de l'élève. Le récit d'histoire a retrouvé aujourd'hui sa place mais le document reste ce qui permet de le construire. Il est

donc au cœur de l'enseignement de l'histoire depuis plus d'un siècle<sup>5</sup>. En littérature, les deux épreuves littéraires de l'Esabac présentent la même méthodologie: un commentaire guidé d'un texte littéraire et un "essai argumenté" à partir de 5 documents et une problématique. Le commentaire du texte littéraire a fait son entrée en France avec Gustave Lanson à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle: il s'agit d'apprendre à l'élève à goûter d'un texte de façon autonome en lui donnant les instruments d'analyse pour le faire. En histoire comme en littérature, les instruments d'analyse de document vont évoluer, reflétant les progrès de la recherche en amont (par exemple pour le commentaire de texte: l'évolution de la linguistique, de l'analyse de discours et de la critique littéraire), mais le principe d'ancrage dans les documents demeure constant.

S'appuyer sur les sources, c'est donc remettre à la fois au premier plan l'objet et le sujet apprenant face à son parcours de découverte. En outre, si l'on se place du côté de la langue en apprentissage, dans la perspective CLIL, l'approche méthodologique française, basée sur l'observation guidée et interactive, favorise la participation orale des étudiants. Elle est donc très facilement adaptable au niveau linguistique des élèves.

En dehors du cas de l'Esabac, où les méthodologies ont été choisies avec des accords bilatéraux, on peut voir surgir des difficultés dans le cas de modules intégrés qui doivent s'insérer dans la programmation générale italienne. Dans ce cas, le CLIL/EMILE doit-il se contenter de traduire en LE ce qui se ferait en langue italienne – en tenant compte bien sûr des spécificités linguistiques à développer – ou bien doit-il tenir compte des éventuelles différences méthodologiques dans la façon d'aborder la même discipline dans une langue et dans l'autre? Le recours aux ressources authentiques peut alors poser problème. Ce serait particulièrement vrai en géographie qui depuis quelques années propose aux élèves français non plus un territoire à étudier de façon encyclopédique (géographie physique, géographie humaine, agriculture, industrie, tertiaire), mais leur demande de reconstruire par le raisonnement les tendances d'un territoire par rapport à une problématique donnée (par exemple l'émigration) sur un croquis en corrélant les informations provenant des différents chapitres ou bien de savoir décrypter et commenter une carte géographique. La méthodologie tend vers le développement d'un savoir faire plus que d'un savoir. Si l'enseignant italien souhaite faire un module de géographie et prendre du matériel authentique dans des manuels français, il va se heurter à cette difficulté, qui résulte d'une différence de fond entre les deux cultures éducatives, l'une en Italie davantage orientée vers les savoirs et l'autre en France davantage orientée vers les savoir-faire. En fait,

5. Cf. Le Mercier L., *Place et statut du document dans l'enseignement de l'histoire*, disponible sur <http://www.histoire.ac-versailles.fr/old/histoire/doc/docu.htm>.

la France se trouve à la croisée des cultures latine et anglo-saxonne. Si pour cette dernière, le savoir-faire est l'objectif prioritaire sans aucun désir, si ce n'est d'une exhaustivité impossible, du moins d'un panorama suffisamment ample pour donner une idée d'ensemble des évolutions, la culture italienne au contraire met au premier plan ce dernier objectif. La France tente de tenir les deux bouts: savoir-faire sans perdre de vue les savoirs, mais penche toutefois vers les savoir-faire. Même en mathématiques actuellement, les savoirs abstraits disparaissent au profit de savoir-faire plus pratiques.

Notons que cette difficulté se retrouve également au niveau des certifications de langue de niveau élevé. Les épreuves du DALF C1 et du C2 sont fortement marquées par la culture éducative française et parfois un élève étranger ayant une compétence langagière excellente peut être pénalisé sur la typologie de l'épreuve (par exemple sur l'absence de structuration rigoureuse d'un essai ou d'une synthèse de document à l'écrit comme à l'oral, ou l'absence d'intégration argument/exemple dans une argumentation) parce que cela n'a jamais été une priorité dans son système éducatif. Le DALF toutefois donnant accès aux universités françaises, il apparaît normal que l'exigence soit telle que le futur étudiant soit en mesure de s'adapter ensuite à un parcours d'études en France.

Dans une perspective d'apprentissage culturel, il n'est pas mauvais que l'enseignant qui met en place un module CLIL ne se contente pas de transposer dans une nouvelle langue mais respecte aussi, autant que faire se peut, les traditions éducatives du pays cible.

### 10.3. Spécificités liées à la nature du français, langue-cible

La dernière spécificité d'un CLIL en langue française concerne la langue elle-même. Le français étant une langue proche de l'italien, dans toutes les disciplines, la langue de spécialité où souvent les termes sont d'origine savante, grecque ou latine, va apparaître plus simple. De même dans toutes les disciplines où la médiation de la langue est importante dans l'exposition des contenus (le plus souvent disciplines humanistes mais aussi sciences naturelles), la proximité linguistique aura pour conséquence un degré d'intercompréhension immédiate plus grand sur des textes complexes. Par conséquent, les techniques utilisées en *intercompréhension* des langues romanes devraient être connues de l'enseignant qui met en place des modules de CLIL. Toutes les techniques qui rendent l'input compréhensible, décrites par Coonan (2012, pp. 139-164), qui fait une synthèse des recherches précédentes et convoque en particulier la tripartition entre stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives de O'Malley et Chamot (1990), devraient être intégrées avec les stratégies appliquées à l'intercompré-

hension décrites par Caddéo-Jamet (2013, pp. 65-85). Une grande partie bien sûr est à l'intersection des deux ensembles, comme les connaissances impliquées dans le processus de compréhension (connaissances encyclopédiques, procédurales, du contexte et du système linguistique) schématisées par Widdowson (1983, in Caddéo-Jamet, 2013, p. 69) ou les stratégies cognitives qui se basent sur l'habileté à faire des inférences portant sur des unités de plus ou moins grande ampleur. Ce qui va faire la spécificité de l'approche d'*intercompréhension*, c'est la prise de conscience des règles de transfert interlinguistique qui permettent de démultiplier la vitesse de compréhension du lexique et de la structuration des phrases. Le concept de transparence, évident dans le cas de mots qui sont presque identiques, se décline sur une échelle +/-, et si un mot comme *cellule* sera immédiatement associé à *cellula*, il suffit d'avoir compris que la syllabe *pl* en initiale de mot correspond généralement à *pi* en italien, règle découverte à partir d'un exemple comme *plein/pieno* pour que tout un paradigme acquière une plus grande transparence: *plan/piano-plomb/piombo-pluie/pioggia*. Ces règles de passage qui concernent les correspondances phonies-graphies, et qui permettent de reconnaître un mot inconnu malgré les différences de surface, sont un outil puissant pour la compréhension. Si l'habileté de compréhension se développe rapidement, il est évident que l'accroissement de l'input entraînera une meilleure production.

A l'issue de cette brève analyse, que conclure sur la spécificité du CLIL en langue française?

- a) Le succès de l'EsaBac entraîne de fait l'institutionnalisation d'un CLIL en histoire qui n'est pas simplement un enseignement de l'histoire en français dans une perspective monolingue, mais qui s'inscrit – ou devrait s'inscrire – dans une véritable démarche intégrée langue/discipline. Mais beaucoup reste encore à faire, en particulier il faut réaliser des guides pour la préparation à l'analyse du texte historique qui doit faire l'objet d'un apprentissage.
- b) Le CLIL/EMILE ne devrait pas être seulement centré sur la LE, mais également sur la culture disciplinaire du/des pays dont on étudie la langue, par conséquent le recours aux documents authentiques est fondamental pour le français.
- c) Du fait que français et italien soient des langues romanes proches, l'intercompréhension devrait être développée au maximum, afin de soumettre les élèves, très tôt, à un input, non adapté mais réel, plus important. Du fait d'une exposition à la langue quantitativement plus significative, on peut faire l'hypothèse que la rapidité de l'acquisition de la compréhension aura des répercussions sur l'apprentissage de la production. Cela est bien sûr à démontrer expérimentalement.

## Bibliographie

- Caddeo S., Jamet M. C. (2013), *L'intercompréhension: un autre approche dans l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Coonan C. M. (2010), *CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere*, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 129-141.
- Ead. (2012), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Ead. (à paraître), *Effetti che CLIL produce sull'apprendimento delle discipline non linguistiche*.
- Eurydice, Direction générale de l'éducation et de la culture (2006), *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, disponible sur <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/CLILFR.pdf>.
- Gravé-Rousseau G. (2011), *L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*, in "Emilangue", disponible sur [http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L\\_EMILE\\_d\\_hier\\_a\\_aujourd'hui\\_G\\_Grave-Rousseau.pdf](http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf).
- Jamet M. C. (2008), *Fare CLIL alla scuola media. Un percorso longitudinale innovativo*, in Cardona M. (a cura di), *Apprendere le lingue straniere in ambiente CLIL. Aspetti metodologici e percorsi applicativi*, Cacucci, Bari, pp. 181-198.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Widdowson H. G. (1983), *Learning Purpose and Language Use*, Oxford University Press, Oxford.

## Sitographie (sites consultés le 10 juillet 2014)

- Site officiel du Bureau de coopération linguistique et éducative pour l'enseignement bilingue francophone en Italie: <http://www.vizavi-edu.it>.
- Textes officiels: <http://www.vizavi-edu.it/ressources-esabac/textesofficiels.html>.
- Programme d'histoire: <http://www.vizavi-edu.it/uploads/bactexts/vizavi-italie-programme%20dhistoire.pdf>.



---

# 11. I principali problemi dell'italiano L2 dello studio\*

di Barbara D'Annunzio

## 11.1. Itabase e Italstudio

La distinzione tra due macrofasi del processo d'apprendimento dell'italiano L2, ossia quella legata allo sviluppo delle competenze necessarie per comunicare e quella legata allo sviluppo delle competenze necessarie per studiare, è prassi ormai consolidata (cfr. Pallotti, 1998; Favaro, 1999; Pugliese, Capasso, Bindi, 2001) e condivisa anche dalle indicazioni contenute nei documenti ministeriali (MPI, 2006, p. VI).

Nel contesto italiano, la terminologia introdotta da Cummins (1981; 1989; 2000), che distingue in competenza linguistica a livello BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*, abilità comunicative interpersonali di base che servono, ad esempio, per salutare, interagire con i compagni nel quotidiano, chiedere una semplice informazione, manifestare bisogni concreti ecc.) e competenza linguistica a livello CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*, padronanza linguistica cognitivo-scolastica, utile ad esempio a comprendere testi disciplinari, letture complesse, riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi ecc.) è stata tradotta in "Itabase" e "Italstudio", e attraverso il succitato documento MPI del 2006 è stato introdotto il criterio di propedeuticità tra i due apprendimenti. Lo sviluppo delle competenze di Itabase dovrebbero costituire le fondamenta per lo sviluppo delle competenze in Italstudio, anche se poi nella realtà dell'insegnamento tale propedeuticità non viene sempre rispettata (si pensi alla situazione di uno studente della scuola secondaria di secondo grado che già dai primi mesi viene immediatamente chiamato allo studio di discipline complesse). Stando agli studi e alle indagini statistiche di settore<sup>1</sup> gli studenti non italofoni, pur con tempi e risultati differenti, riescono comunque a sviluppare le competenze linguistiche necessarie alla comunicazione, mentre molti non riescono a sviluppare le competenze essenziali a studiare in modo efficace. L'Itabase infatti, pur costituendo un passaggio propedeutico allo sviluppo dell'Italstudio, non conduce naturalmente e a cascata allo sviluppo di competenze linguistico-comunicative più complesse. A seguito dello sviluppo delle competenze relative

\* Il presente articolo è pubblicato anche in P. E. Balboni, M. Mezzadri (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, "I Quaderni della Ricerca", 15, Loescher, Torino 2014.

1. Si consultino i dossier Caritas pubblicati annualmente dalla Caritas e dalla Fondazione ISMU di Milano, [www.ismu.org](http://www.ismu.org).

all'Italbase, lo studente si trova nuovamente nella necessità di sviluppare diverse e più complesse competenze che gli permettano di raggiungere il successo scolastico.

Il tasso di insuccesso tra gli studenti non italofoeni e anche tra quelli di seconda generazione (italofoeni di fatto ma stranieri sulla carta, perché in Italia vige la norma dello *ius sanguinis*) è ancora molto elevato<sup>2</sup>.

Dove vanno rintracciate le ragioni di questi insuccessi rispetto alle CALP?

Non ci sarà possibile, data la complessità del tema e la necessaria economia di questo saggio, trattare in modo esaustivo le molteplici problematiche legate alla didattica dell'italiano nella fase dello studio (per approfondimenti, cfr. D'Annunzio, Luise, 2008); ci limiteremo a proporre alcune indicazioni metodologico-didattiche e a far luce su alcuni fondamentali aspetti di tipo pedagogico legati ai contesti in cui è essenziale sviluppare e consolidare competenze di tipo CALP.

## **11.2. Quali fattori rendono complesso lo sviluppo delle abilità legate allo studio?**

Le difficoltà connesse con lo sviluppo dell'Italstudio sono da ricercare in diversi fattori che cercheremo qui di presentare sinteticamente.

### **11.2.1. La complessità della "lingua dello studio"**

La lingua dello studio è una lingua astratta, decontestualizzata, che si riferisce a fatti lontani nello spazio e nel tempo, e che presenta molti impliciti e molte connotazioni culturali; è una lingua complessa dal punto di vista contenutistico, grammaticale, semantico (rimanda a una gamma di significati che dipendono dal contesto, usa un lessico che presenta accezioni differenti rispetto all'uso comune).

Infine, contrariamente alla lingua della comunicazione, è una lingua alla quale non si viene esposti in contesti non controllati; l'esposizione è infatti confinata all'ambiente scolastico, dunque la quantità di input si riduce drasticamente e, di conseguenza, sono assai meno frequenti le occasioni di ascolto, produzione e sistematizzazione di lessico e strutture (cfr. Luise, 2003, p. 112).

### **11.2.2. La complessità delle abilità linguistico-cognitive necessarie allo studio disciplinare**

Le abilità e le competenze di cui deve appropriarsi il discente sono molte e integrate.

2. Cfr. i dossier Caritas-ISMU pubblicati tra il 2010 e il 2013; cfr. anche Caritas e Migrantes (2006).

Allo studente, ad esempio, si domanda contemporaneamente di comprendere testi complessi o spiegazioni verbali, rielaborarli, astrarre, mettere in relazione reciproca informazioni, inferire impliciti, rintracciare informazioni in parti diverse del testo, prendere appunti, rielaborare e studiare per poi esporre, esprimere giudizi critici, motivare scelte. Vengono inoltre richieste un'accuratezza linguistica nell'esposizione orale o nella rielaborazione scritta, un'appropriatezza lessicale e nell'uso dei termini microlinguistici e una precisione nella gerarchizzazione dei contenuti o dei concetti espressi. Inoltre si invitano gli studenti ad articolare un ragionamento secondo un modello culturale, utilizzare metalinguaggi, comprendere e utilizzare con appropriatezza termini con accezioni differenti (ad es. "capitale"), comprendere e produrre differenti tipi di testi, stabilire relazioni logiche (ad es. causa/effetto).

### 11.2.3. La complessità dei testi disciplinari

I testi scolastici possono in un certo senso essere definiti ibridi, in quanto riuniscono caratteristiche proprie dei testi microlinguistici con quelle dei testi divulgativi (per approfondimenti cfr. D'Annunzio, Luise, 2008).

Con i testi microlinguistici, infatti, condividono il ricorso a quella varietà di lingua detta "microlingua". Si tratta di una lingua specifica dei settori scientifici e/o professionali che si caratterizza per la capacità di essere il meno ambigua possibile nei significati e ha la funzione di permettere a chi la usa e la comprende di riconoscersi e di essere riconosciuto come membro di una comunità scientifica o professionale (Balboni, 2000, p. 9).

Il lessico è la dimensione più riconoscibile in una microlingua. I termini microlinguistici, in un determinato contesto, assumono un solo possibile significato. Sintassi, dimensione testuale, culturale ed extralinguistica sono estremamente conservative e seguono regole rigide, peculiari di ogni singola microlingua.

Allo stesso tempo, gli adozionali scolastici sono anche testi divulgativi. Essi, infatti, non si rivolgono a un pubblico di specialisti, ma sono concepiti per veicolare ed esporre nozioni tecnico-scientifiche a lettori non esperti che sono anche soggetti in formazione (bambini o ragazzi). I testi divulgativi utilizzano a tal scopo una serie di strategie di semplificazione per favorire l'accesso a lettori immaturi. Questa complessa ibridazione tra microlingua e testi divulgativi non sempre tuttavia produce materiali efficaci e adatti a rispondere ai bisogni dei lettori, soprattutto quando questi sono studenti non italofoni.

Infine, i testi scolastici sono didattici e questa loro natura prevede che il testo scritto, utile a introdurre e sviluppare concetti e informazioni, sia corredato da

attività, approfondimenti, immagini, tabelle, riferimenti, glossari. La densità informativa di questi libri è quindi molto elevata sia a livello di percezione visiva sia dal punto di vista cognitivo e linguistico. Per molti studenti stranieri e anche per quelli che hanno già sviluppato una competenza in Itabase, essi costituiscono un ostacolo insormontabile se non vengono forniti mezzi e strategie utili a superarlo. Il problema, lo ripetiamo, è che le CALP si danno spesso per scontate nel momento in cui lo studente abbia raggiunto un buon livello nella lingua della comunicazione. Tuttavia esse non possono essere acquisite in tempi brevi dagli studenti migranti, né in assenza di azioni di facilitazione consapevoli e intenzionali messe in atto dall'intero collegio docenti. L'insegnamento di ogni disciplina, comprese quelle tecnico-scientifiche, è veicolato in lingua italiana e dunque ogni insegnante, a prescindere dalla propria disciplina, di fronte alla presenza di discenti migranti è chiamato a mettere in atto azioni di facilitazione linguistica.

#### 11.2.4. L'inadeguatezza della lezione frontale ed esclusivamente verbale

Le lezioni frontali, assai diffuse nella nostra scuola, sono quasi sempre troppo difficili per l'allievo migrante, che ha conoscenze linguistiche molto ridotte e che proviene da una cultura scolastica diversa.

Egli afferra il significato di pochi termini e di pochi concetti e non riesce quindi a mettere in moto autonomamente i meccanismi strategici utili ad avanzare ipotesi o a costruire inferenze che possono aiutarlo nel recuperare lo sviluppo preciso del discorso e la corretta gerarchizzazione e interrelazione tra i concetti presentati dall'insegnante.

Lo studente, anche nel caso in cui riesca con grande impegno e fatica a cogliere il senso generale, non avrà poi la possibilità di rielaborare le informazioni, di riformularle, proprio in virtù di questa mancanza di comprensione profonda e analitica. È ovvio, pertanto, il rallentamento nel processo di apprendimento ed è molto probabile l'innescò di un circolo vizioso di insuccessi.

Come sottolinea Gabriele Pallotti (2000, p. 160):

La mancanza di quantità significative di input comprensibile pregiudica l'acquisizione della seconda lingua. [...] Se l'input linguistico non è comprensibile, l'apprendente non potrà compiere su di esso le operazioni di analisi, confronto, memorizzazione, formazione di ipotesi che servono per la ristrutturazione dell'interlingua e favoriscono il progresso verso le strutture della lingua d'arrivo. [...] Questa non comprensione e la conseguente esclusione dalla maggior parte delle attività di classe comporta perdita di motivazione e di autostima, senso di frustrazione e isolamento; lo studente straniero si sente tagliato fuori dalla maggior parte delle attività, capisce che difficilmente riuscirà a recuperare il suo svantaggio e può assumere di conseguenza atteggiamenti di rifiuto, chiusura, aggressività.

Il legame tra la dimensione linguistica e quella psicologica è palese. Si corrono gravi rischi se non si elabora un progetto condiviso di vera e propria educazione linguistica (cfr. Balboni, 1994, pp. 29-36).

Scrivono ancora Pallotti (2000, pp. 159-160) a proposito del rapporto tra comprensione e apprendimento linguistico:

In effetti la maggior parte dei testi scritti per gli studenti [...] è già assai difficile per i madrelingua: per uno straniero che conosce poche centinaia di parole, questi testi rappresentano dei veri e propri "muri" linguistici. Lo stesso può dirsi delle lezioni orali, specie se di tipo frontale tradizionale: il monologo dell'insegnante contiene talmente tante parole sconosciute o costruzioni sintattiche complesse che dopo un po' l'allievo si stanca di tendere l'orecchio alla disperata ricerca di unità linguistiche familiari, e ricade nell'apatia.

### 11.3. Facilitare lo studio in L2

È innanzitutto necessario *agire sulla lingua*. L'azione sulla lingua si declina sia su quella scritta che su quella parlata.

**Redazione di testi a scrittura controllata** Le azioni sul testo sono la semplificazione o, meglio, la redazione di testi ad alta comprensibilità (*scrittura controllata*). Le caratteristiche salienti del testo a scrittura controllata (cfr. Pallotti, 2000) sono:

- scelte lessicali che optano per il vocabolario di base, di uso frequente; se non appartengono a questo, vengono spiegate in nota;
- frasi brevi, in forma attiva e diretta;
- ordine S-V-O (soggetto, verbo, oggetto): si evitano costruzioni complesse;
- scarso numero di proposizioni subordinate;
- ridondanza di parole chiave;
- organizzazione del discorso: dalle informazioni generali a quelle particolari;
- evitare i salti logici e gli impliciti;
- uso attento dei titoli e della scansione in paragrafi;
- utilizzo frequente di immagini, onde stimolare il piacere, la motivazione e la multisensorialità.

**Semplificazione di manuali o altri testi non destinati a lettori non italofoni** Attraverso l'azione di semplificazione il testo adottato in classe viene sottoposto a varie forme di analisi e di adattamento: la prima cosa da fare è l'analisi del testo, per valutarne le difficoltà linguistiche, quelle cognitive e quelle legate all'argomento trattato, la rilevanza dei contenuti ai fini di un'eventuale selezione. In particolare, le caratteristiche dei testi scolastici disciplinari che pongono problemi di comprensione a lettori non esperti (cfr. Luise, 2006, p. 197 sgg.) sono:

- la lunghezza del testo;
- il lessico specialistico, astratto o non conosciuto;
- l'uso metaforico e non letterale della lingua, l'uso di espressioni idiomatiche;
- la struttura sintattica complessa della frase;
- la presenza di nessi linguistici anaforici e impliciti;
- l'alta densità informativa;
- la complessa pianificazione delle informazioni nel testo;
- la compresenza di diversi generi testuali nello stesso testo;
- la presenza di elementi connotati culturalmente.

In seguito a questa analisi, il testo può essere modificato intervenendo principalmente su morfosintassi e lessico, riformulandolo quindi in chiave facilitante.

Nello schema di Ferrari e Pallotti (2005) riprodotto in tabella 1, vengono sinteticamente presentate le caratteristiche dei testi di semplice lettura.

Tabella 1 Caratteristiche dei testi ad alta leggibilità (Ferrari, Pallotti, 2005)		
Caratteristiche grafiche	Caratteristiche linguistiche	Caratteristiche testuali: coesione/coerenza
<ul style="list-style-type: none"> <li>• corpo tipografico grande (min. 13 punti);</li> <li>• capitoli brevi;</li> <li>• pagine poco dense;</li> <li>• uso ragionato di colori e immagini.</li> </ul>	<p>Lessico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uso del vocabolario di base;</li> <li>• evitare forme figurate ed espressioni idiomatiche;</li> <li>• evitare nominalizzazioni.</li> </ul> <p>Sintassi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• frasi brevi (max 20-25 parole);</li> <li>• ordine S-V-O;</li> <li>• verbi di modo finito e forma attiva;</li> <li>• esplicitare sempre i soggetti delle frasi, evitare forme impersonali;</li> <li>• preferire proposizioni coordinate e subordinate semplici.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mantenere un tasso elevato di ridondanza (più nomi pieni che pronomi, ripetere le stesse forme piuttosto che cercare sinonimi);</li> <li>• esplicitare i passaggi tra gli argomenti;</li> <li>• organizzare i contenuti in modo da favorire la loro elaborazione cognitiva.</li> </ul>

È necessario inoltre, *agire sui contenuti* attraverso differenti adattamenti. Allo scopo di facilitare l'accessibilità ai testi di studio da parte di studenti non italo-foni, la scelta dei contenuti, pur nel rispetto delle disposizioni ministeriali, dovrebbe ricadere (almeno in una prima fase) su temi i più concreti possibile e almeno in parte risonanti rispetto al vissuto degli studenti. Per ogni singola disciplina è possibile individuare obiettivi essenziali e irrinunciabili che diven-

tino catalizzatori di scelte contenutistiche, lessicali, concettuali. I concetti e le strutture linguistiche elettive a essi, correlati nell'ottica della facilitazione, sono quelli fortemente produttivi e trasversali a più discipline. Piuttosto che puntare sul trasferimento di nozioni, al fine di sviluppare nel lettore immaturo competenze strategiche per la lettura di testi complessi, è preferibile puntare sull'acquisizione di operatori cognitivi, ovvero strumenti concettuali, parole chiave, strutture chiave della microlingua che sono spesso trasversali a più discipline e che permettono di agganciare altre conoscenze e si rivelano uno strumento estremamente efficace per una concezione interdisciplinare, strategica e trasversale della facilitazione dell'apprendimento. I contenuti, inoltre, rimandano a cornici fortemente connotate culturalmente e possono per tale ragione risultare completamente incomprensibili per chi porta con sé diverse "enciclopedie di mondo" (cfr., in questo volume, il contributo di Balboni, par. 2.2.1).

Una delle azioni fondamentali per la facilitazione dei contenuti di studio è la revisione del curriculum in chiave interculturale.

Le azioni di facilitazione che toccano i contenuti rimandano alla necessità di intervenire non solo sul piano metodologico, ma altresì su quello organizzativo, coinvolgendo in momenti di coprogettazione anche docenti di diverse discipline e consigli di classe. Insomma, l'idea di facilitazione non attiene soltanto ai metodi e ai modi di agire dentro la classe, ma parimenti alla capacità di organizzare un contesto che si muova in modo convergente e strategico. Gli studenti hanno bisogno di trasferire i loro saperi da un contesto all'altro: compito dei docenti facilitatori e di tutte le figure che a vario titolo si occupano di facilitare l'apprendimento linguistico è anche quello di incentivare una "cultura della rete", della condivisione dei progetti e dei materiali per favorire appunto una "permeabilità" dei contesti (laboratori e classe) affinché sia reso concretamente possibile questo trasferimento di competenze e saperi da un ambiente all'altro.

Infine, è ovviamente necessario agire sul lettore attraverso proposte di attività che mirino a sviluppare un approccio attivo alla lettura del testo. Tali attività dovrebbero puntare a sviluppare le competenze strategiche e metastrategiche del lettore. L'obiettivo è quello di sviluppare sia abilità metalinguistiche (ad es. individuare parti fondamentali e secondarie, i segnali che marcano il passaggio da un argomento all'altro) sia abilità metacognitive (ad es. capire e riconoscere le difficoltà, trovare strategie per superarle, capire le consegne, porsi obiettivi e riuscire a superarli). Il lettore esperto è anche consapevole di cosa deve fare, di come svolgere il compito, di come tenere sotto controllo le procedure che mette in atto.

## Bibliografia

- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Id. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino.
- Caritas e Migrantes (2006), *xvi Rapporto Caritas/Migrantes sull'immigrazione*, Idos, Roma.
- Cummins J. (1981), *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*, in California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, National Dissemination and Assessment Center, Los Angeles (CA).
- Id. (1989), *Empowering Minority Students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento (CA).
- Id. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins J., Swain M. (1986), *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research, and Practice*, Longman, New York.
- D'Annunzio B., Luise M. C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità al testo*, Guerra, Perugia.
- Favaro G. (a cura di, 1999), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini e Associati, Milano.
- Ferrari S., Pallotti G. (2005), *Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in italiano*, in [www.italy.it](http://www.italy.it).
- Luise M. C. (2003), *L'italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei testi*, in Luise M. C. (a cura di), *Italiano lingua seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia.
- Ead. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino.
- MPI (2006), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 2005-2006*, in [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Id. (2000), *Favorire la comprensione dei testi scritti*, in Balboni P. E. (a cura di, 2000), *ALIAS. Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*, Theorema, Torino, pp. 34-40.
- Pugliese R., Capasso R., Bindi D. (a cura di, 2001), *Parlo italiano. Insegnare e apprendere l'italiano L2 nella scuola dell'obbligo*, Centro di documentazione della città di Arezzo, Arezzo.

---

## 12. Stellung und Probleme der deutschen Sprache im CLIL-Unterricht

von Federica Ricci Garotti

In der deutschsprachigen Fachliteratur über CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) werden oft die Bezeichnungen „Fach- und Sachunterricht“ oder „bilingualer Unterricht“ als scheinbar äquivalente Termini für die Benennung des Fachunterrichts benutzt, dessen Unterrichtssprache eine andere ist als die jeweilige Schulsprache. Hierzu ist Dieter Wolff gelungen, eine subsumierende integrierte Definition zu finden, nämlich „bilingualen Sachfachunterricht“, der sich auf das CLIL-Unterrichtsmodell bezieht.

Eigentlich verbirgt sich CLIL europaweit hinter verschiedenen Benennungen, nämlich *Enseignement bilingue* oder EMILE (*Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*) in Frankreich, *Tweetalig onderwijs* in den Niederlanden, *Curriculo integrado* in Spanien oder *Indholds-og sprogintegreret læring* in Dänemark (Eurydice, 2006, S. 64). Grundsätzlich handelt es sich um das gleiche Grundprinzip: „the teaching of a current subject other than foreign languages in more than one language“ (*ibid.*, S. 7), das nach den jeweiligen Erziehungssystemen und Schultraditionen umgesetzt wird. Trotzdem markieren die verschiedenen Definitionen kulturspezifische Färbungen bezüglich des Fachunterrichts in einer Fremdsprache.

Wolff selbst spricht von einer „deutschen Variante des bilingualen Sachfachunterrichts“ (2011, S. 75), die sich eigentlich im deutschen Schulsystem zu einem Modell entwickelte, das vor allem in Gymnasien vieler Bundesländer eingeführt wurde. Aufgrund dieses Modells bieten deutsche Schulen bilinguale Zweige, in denen die Lernenden mindestens 2 Sachfächer in einer Fremdsprache lernen, nachdem in den zwei vorhergehenden Klassen ihre Unterrichtsstunden in der Fremdsprache von 4 auf 7-8 erhöht wurden. Die deutsche Variante lässt also folgendes vermuten:

- a) Sprachliche Vorkenntnisse der Lernenden sind eine Voraussetzung für CLIL;
- b) Im Hintergrund des deutschen bilingualen Sachfachunterrichts steht das Modell des bilingualen Gymnasiums, in dem eine intensive Form bilingualer Erziehung nach dem Konzept der Immersion angeboten wird<sup>1</sup>.

Die in den bilingualen Zweigen der deutschen Schulen meistbenutzte Fremdsprache ist Englisch. Dies hat zur Folge, dass sprachlich- und unterrichts-

1. Das Konzept wird als Immersion bezeichnet, wenn mindestens 50% des Unterrichts in der Zweitsprache stattfindet (Genesee, 1987).

praxisbezogene Aspekte der deutschsprachigen CLIL-Forschung im besten Fall auf Englisch bezogen werden. Der Umgang mit der deutschen Sprache beim Lehren und Lernen im Fachunterricht wird vorwiegend im Rahmen der Erstsprachendidaktik geforscht, vor allem wenn sprachliche Standards von schwachen Lernenden – insbesondere von Lernern mit Migrationshintergrund – als Unterrichtsziel nicht erreicht werden. Die internationale CLIL-Forschung bedarf trotzdem einer vielfältigeren Untersuchung bezüglich der heutigen Proliferation von CLIL-Erfahrungen und deren Umsetzung in den jeweiligen Ländern, Fächern und Sprachen, wozu auch Deutsch als Fremdsprache (DaF) gehört.

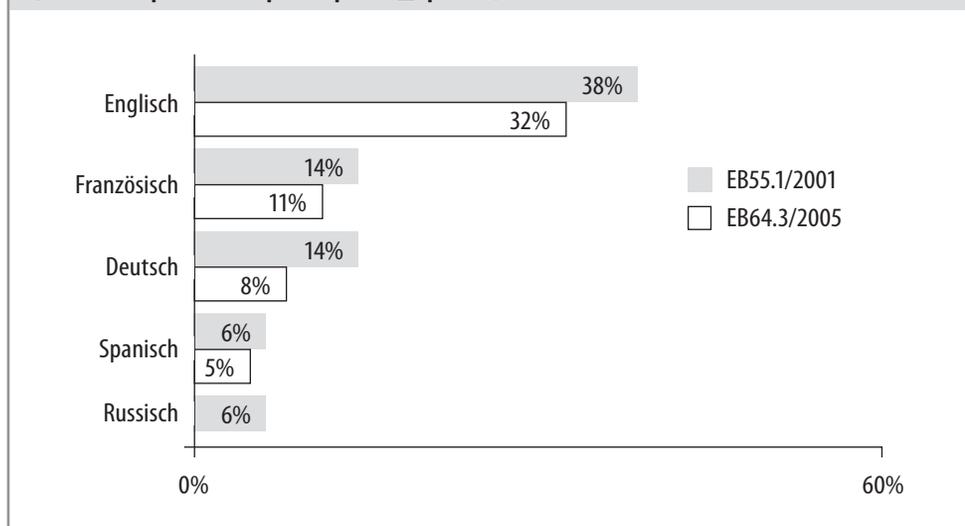
Dieser Beitrag beschäftigt sich mit bilinguaem Sachfachunterricht mit Deutsch als Unterrichtssprache für nicht deutschsprachige Lernende und versucht, auf die damit verbundenen sprachpolitischen, fachdidaktischen und nicht zuletzt sprachbezogenen Eigenschaften einzugehen. Im vorliegenden Beitrag geht man von den Grundprinzipien des CLIL aus, wie sie in der erkenntnistheoretischen und empirischen Forschung festgestellt wurden, um sich auf die spezifischen Aspekte des Sprachfachunterrichts im Deutschen zu konzentrieren. Zur Erläuterung der fachdidaktischen Planung, Durchführung und Evaluation von CLIL mit Deutsch als Unterrichtssprache kann man sich auf andere einschlägige Publikationen beziehen<sup>2</sup>.

## 12.1. Sprachpolitische Aspekte

Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenzen, Früherwerb sind wichtige Zielsetzungen der von der Europäischen Union promovierten Sprachenpolitik. Dazu werden Fachkompetenzen verlangt, die den Lernenden erlauben, sich produktiv und erfolgreich auf dem internationalen Arbeitsmarkt zu bewerben. Es besteht aber die Gefahr, dass Fremdsprachenlernen heute in Europa nur auf Englisch reduziert ist. Diese monolinguale Tendenz ist nicht ohne Konsequenzen für CLIL. Obwohl die Europäische Union die zuständigen Institutionen explizit dazu einlädt, Projekte mit anderen Sprachen als Englisch zu gestalten, richtet sich die Anfrage von Familien und Schülern meistens auf Fachunterricht im Englischen. Die Mehrsprachigkeit und die Diversifizierung des sprachlichen Angebots im schulischen Bereich riskiert kein Mehrwert zu sein, sondern vielmehr ausschließlich ein Begriff für eine privilegierte Elitengruppe. Die sprachpolitische Frage lautet immer noch, inwieweit eine globalisierte Hilfssprache der europäischen Sprachenvielfalt nützlich ist.

2. Ein Überblick der Grundprinzipien von CLIL sind in Coyle (2007). Für CLIL im Deutschen vgl. Quartapelle, Wolff (2011), und Ricci Garotti (2011).

**Bild 1 – Verteilung der Sprachkompetenzen von europäischen Bürgern und Bürgerinnen**  
(Quelle: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion](http://ec.europa.eu/public_opinion))



Die Frage, ob Deutsch nur für einen geschlossenen Lernerkreis sein soll, spiegelt sich auch im CLIL-Bereich wider: Ist CLIL im Deutschen nur für Spezialisten? Wenn Englisch die internationale Wissenschaft dominiert, wozu sollte man Themen und fachliche Kompetenzen in deutscher Sprache erwerben? Auf sprachpolitischer Ebene hängt die Lancierung von CLIL-Projekten in deutscher Sprache nicht zuletzt von der Popularität des DaF an Schulen und Universitäten ab.

Die 2006 von Eurobarometer gelieferte Statistik über die Sprachkompetenzen der europäischen Bürger und Bürgerinnen (vgl. Bild 1) zeigt, dass Deutsch aktuell auf dem dritten Platz rangiert.

Trotzdem ist das der deutschen Sprache eigene didaktische Potential an Interaktion und Kreativität in der Didaktik noch nicht so genutzt wie es wünschenswert wäre. Schüler und Schülerinnen erhalten bisher im Deutschunterricht meist noch einen Eindruck von Deutsch als formale, grammatikalische, unkommunikative Sprache (Haataja, 2007b). Die Sprachwahl der Lernenden ist von verschiedenen Faktoren beeinflusst, zu denen das wahrgenommene Image der Sprache – und Kultur zählt.

Dies ist nicht ohne Konsequenzen für CLIL. Solange Deutsch als die von Mark Twain bezeichnete „schreckliche Sprache“ unterrichtet wird, wird sie als Unterrichtssprache in CLIL-Projekten nicht gewählt werden. Je mehr DaF gelernt und studiert wird, desto größer ist die Möglichkeit, CLIL-Kurse im Deutschen zu aktivieren und über kompetente Lehrkräfte und folglich auch Lerner zu verfügen. Aus

diesem Grund ist und bleibt die methodologische Diskussion über DaF auch für CLIL weiterhin sehr aktuell und dringend. Sprachwissenschaftler und -didaktiker sollen für die Konsolidierung eines neuen Images der deutschen Sprache arbeiten, die „grammatikalisch und kommunikativ genau so schwer und so leicht ist, wie jede andere Sprache es auch sind“ (Weinrich, 2000, S. 10).

Ammon (2007) hat eine fachliche Unterscheidung für CLIL-Projekte vorgeschlagen: Die deutsche Sprache sei für geisteswissenschaftliche Fächer sehr geeignet, während Englisch die günstigste und zu bevorzugende Unterrichtssprache für naturwissenschaftliche Fächer sein solle. Dieser Vorschlag bestätigt *de facto* die zunehmende Dominanz des Englischen als internationale Wissenschaftssprache in den vermutlich wichtigsten Forschungsbereichen. Hingegen haben empirische Studien positive Lernergebnisse in naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik oder Physik mit Deutsch als Unterrichtssprache geliefert (Hataaja, 2007a; Johansson, 2011).

## 12.2. Fachdidaktische Aspekte

CLIL wird in der internationalen Forschung nicht als Sprach- sondern als Fachunterricht angesehen, dessen Ziel der Erwerb von fachlichen und nur indirekt von fremdsprachlichen Kompetenzen ist. Unter den verschiedenen Definitionen, die in der kontroversen CLIL-Diskussion gegeben wurden, ist diejenige von Wildhage sehr passend: „CLIL ist kein verkappter Sprachunterricht“ (2002, 1). Der Mehrwert von CLIL besteht aus der Entwicklung von Fachkompetenzen und zugleich Sprachkompetenzen, aber diese Vorteile sind nur durch die Berücksichtigung methodologisch geeigneter Ansätze möglich. Viele Forscher haben auf das aufgabenorientierte Lernen (*Task-based learning*) als didaktisch ideales Konzept für CLIL hingewiesen (Willis, 1996; Coonan, 2006).

Leider leidet die Fachdidaktik oft unter einer sehr instruktivistischen Tradition, die sich noch damit befasst, das Wissen in einer linearen Progression der Fachinhalte zu vermitteln. Konsequenterweise sind noch zu viele Fachlehrer nicht auf einen Paradigmenwechsel in der Didaktik vorbereitet, dessen Akzent auf individuellen Fähigkeiten und der Lernfähigkeit des Einzelnen liegt. Eine Studie über die jeweiligen Lernaktivitäten innerhalb von CLIL-Projekten in drei unterschiedlichen Ländern bringt die Unterschiede der didaktischen Unterrichtstraditionen ans Licht<sup>3</sup>. In Tabelle 1 sind die Bildungsaktivitäten hierarchisch klassifiziert worden, die Fachlehrer im jeweiligen Land häufig verwenden.

3. Es handelt sich um das transnationale Projekt *Scienze e Lingua*, über CLIL in Naturwissenschaft (Leitung des italienischen Kultusministeriums mit der Teilnahme vom Goethe Institut Rom und der französischen Botschaft in Italien: <http://www.scienze-lingue.net/>).

**Tabelle 1 Bildungsaktivitäten in jeweiligen Ländern**  
(Quelle: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion](http://ec.europa.eu/public_opinion))

Deutschland	Italien	Frankreich
1. Problem solving	1. Fragen/Antwort	1. Problem solving
2. Experimente	2. Interaktion	2. Interaktion
3. Interaktion	3. Frontalunterricht	3. Frontalunterricht
4. Fragen/Antwort	4. Problem solving	4. Experimente
5. Textergänzung	5. Textergänzung	5. Textergänzung
6. Terminologische Übungen	6. Experimente	6. Fragen/Antwort
7. Frontalunterricht	7. Terminologische Übungen	7. Transfer zu außerschulischen Kontexten

Die beliebteste Aktivität der italienischen Fachlehrer ist die traditionelle Kombination von Frage (der Lehrer) und Antwort (der Schüler), die einem lehrerzentrierten Ansatz zugrunde liegt. Eine Priorität der Lehreraus- und -fortbildung ist darum die Überwindung traditioneller Bildungsprogramme zugunsten modernerer Lehrangebote, die nach den Schlussprinzipien des Gipfels von Lissabon (2000) gestaltet werden (Europäisches Parlament, 2000).

Eine zusätzliche Frage in der CLIL-Debatte betrifft die im Unterricht zu gebrauchende Fremdsprache. Viele Fachlehrer fragen sich, inwieweit sie sprachliche Strukturen thematisieren und lehren müssen, vorausgesetzt, dass:

- a) Sprache somit der Schlüssel für einen gelingenden Fachunterricht ist (Leisen, 2013);
- b) die im CLIL verwendete Fremdsprache manchmal die größte Hürde für einen erfolgreichen Erwerb von Fachkompetenzen zu sein scheint.

Im CLIL sollen Fachlehrer deshalb oft sprachspezifische Probleme bewältigen können. Daraus lassen sich folgende Fragestellungen für den nächsten Paragraph festhalten:

Welche sind die sprachspezifischen Probleme der deutschen Sprache, die CLIL-Lehrende- und -Lernende im Fachunterricht bewältigen müssen?

### 12.3. Sprachliche Aspekte

Die Untersuchung der Sprache im Fachunterricht ist merkwürdigerweise für lange Zeit kein Forschungsanliegen der didaktischen Wissenschaft und der Linguistik gewesen. Erst in den letzten 10-20 Jahren hat sich dank der CLIL-Forschung ein verstärktes Interesse für die Untersuchung der Sprache in der Unterrichtspraxis entwickelt (Dalton-Puffer, 2007). Erst seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts hat der Begriff von *sprachsensiblem Sachfachunterricht* (Leisen,

2013) im Panorama der fachdidaktischen Studien erheblich an Bedeutung gewonnen und hat auch im Rahmen der Linguistik zunehmendes Interesse hervorgerufen (Spiegel, Vogt, 2006).

Ausgangspunkt ist dabei die Betrachtung, dass jede jeweilig disziplinengebundene Lern- und Lehrplanung auf das Ziel „spezifische Kommunikation im Fach“ hinweist, aber dass die damit verbundenen Lernziele sich oft auf die sprachliche Beherrschung von Fachtermini beschränken. Die konstitutiven Elemente des Fachdiskurses, die den kommunikativen Umgang der Lernenden mit den Fachthemen und -texten ermöglichen, werden normalerweise im Fachunterricht vernachlässigt. Die Sprache ist hingegen Schlüsselbestandteil der Fachbindung:

- a) Jedes Fach braucht Sprache, um vermittelt, diskutiert und überhaupt erworben zu werden;
- b) Jeder Unterricht braucht eine eigene Sprache, um das Fachwissen verständlich und zugänglich zu machen;
- c) Pures Sammeln von Informationen ist kein Fachwissen: Das Fachlernen ergibt sich nur, wenn Informationen von den Lernenden versprachlicht und bearbeitet werden. Der Lernprozess ist also vom sprachlichen Handeln untrennbar (Ehlich, Rehbein, 1977).

Ausgangspunkt der Untersuchung über die im Sachfachunterricht zu benutzende Sprache ist die Erkennung der verschiedenen, zum Unterricht gehörenden Sprachen und ihre Klassifizierung (Leisen, 2013): *Alltagssprache* hat das Verständnis der Aktanten zum Zweck; *Unterrichtssprache* erklärt, erläutert, versucht, dunkle Passagen umzuformulieren, komplexe Begriffe anhand von Beispielen verständlich zu machen; *Fachsprache* benutzt in hoher Dichte fachspezifische Begriffe und Termini, die nur im Fachbereich mit der jeweilig vorkommenden Bedeutung zu benutzen sind.

In den meisten Studien über die Fachsprache wird dem Fachwortschatz eine große Rolle wegen der Exaktheit und Eindeutigkeit der Fachwörter zuerkannt. Lern- und Lehrtexte benutzen eine hohe Dichte von Fachtermini, die der Unterrichtssprache mit Recht angehören. Die Terminologie ist trotzdem nicht das einzige Merkmal der Fachsprache: Die Verwendung bestimmter syntaktischer Strukturen, wie Passivformen und unpersönliche Formulierungen, sowie der vorwiegende Rückgriff auf Nominalisierungen und Kompositabildungen lassen sich sowohl in Fachtexten als auch in der Unterrichtssprache erkennen, die nicht nur eine Informationsfunktion erfüllen, sondern das Ziel haben, die Lernenden durch passende Aufgaben zu befähigen, sprachfachliche Probleme zu bewältigen, die den Erwerb von Fachinhalten verhindern. Diese Aufgaben öffnen den Weg auf die Überlegung bzw. Diskussion über Fachthemen, die im Lauf des Lernprozesses alles andere als einen objektiven, neutralen Charakter

haben. Aber die erwähnte Exaktheit der Fachsprache ist in der Unterrichtssprache nicht unumstritten, wo eine gewisse Vagheit in der Formulierung der zu erwerbenden Begriffe aufseiten der Lernenden zu erwarten ist. Zugleich ist nicht auszuschließen, vor allem in geisteswissenschaftlichen Fächern, dass die Lernenden auf Unpersönlichkeit und Objektivität in der Ausformulierung fachlicher Themen bewusst verzichten, und vielmehr versuchen, die Fachinhalte subjektiv und persönlich auszuarbeiten. Die zu erwartende Fachkompetenz der Lernenden geht über die Beherrschung der jeweiligen Fachnomenklatur hinaus: Vielmehr handelt es sich um einen kommunikativen Umgang mit Fachthemen in der Fremdsprache, der die Konstruktion des neuen Wissens durch einen Aneignungsprozess ermöglicht. Dies ist laut Wolff nur „auf der Grundlage des bisherigen subjektiven Erfahrungswissens“ möglich (2002, S. 16). Das hat nicht zur Folge, dass die Lernenden auf Fachbegriffe und -definitionen unpräzise oder unachtsam zugreifen dürfen. Die Unterrichtssprache geht über die Fachterminologie hinaus, um über eine breitere Palette von Ausdrucksformen verfügen zu können, die wissenschaftlich wirken, aber auch in alltäglichen Texten verbreitet sind.

Aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionen lassen sich also Unterrichtssprache und Fachsprache trotz einer ursprünglichen Nähe trennen, wobei der ersten eine kommunikative Funktion und der letzteren eine informierende Funktion zugeschrieben wird. Im Kasten 1 sind einige Formen der deutschen Sprache zusammengefasst, die fachübergreifend in der CLIL-Unterrichtssprache vorkommen, auf deren Berücksichtigung Fachlehrer im bilingualen Sachfachunterricht hinweisen sollen.

### Kasten 1 Fachübergreifende Formen der deutschen Sprache

**Verben** *zeigen, offenlegen, herausarbeiten, bestätigen, hypothesieren, postulieren, versuchen, sich ergeben, sich erweisen, beweisen...*

**Verbalausdrücke** *in Betracht ziehen, im Mittelpunkt stehen, unter die Lupe nehmen\*, ans Licht bringen, auf etwas eingehen...*

**Verbalformen** *Passivsätze, Infinitivsätze, „man“* (impliziert Verbdiathese, denn viele Sprachen benutzen aktive Formen in der Fachsprache, z.B. in einem Vergleich Italienisch-Deutsch: „auf diese Weise wird bestätigt“ – „in tal modo si dimostra“). Einige Fachformeln, die in anderen Sprachen durch das Gerundio aufgelöst werden, müssen im Deutschen anders erscheinen (Beispiel: „cambiando l’ordine

\* Laut Steinhoff (2007) ist „unter die Lupe nehmen“ Alltagssprache und keine wissenschaftliche Fachsprache. Trotzdem sind wir der Auffassung, dass die Unterrichtssprache epistemisch aus der Kopräsenz verschiedener Elemente besteht, die nicht nur zur Wissenschaftssprache gehören, sondern zu den populärwissenschaftlich-journalistischen Äußerungen zählen.

dei fattori il risultato non cambia“ wird zu: „Die Argumente einer Operation können vertauscht werden, ohne dass sich am Ergebnis etwas ändert“).

**Komposita** *hohe Dichte an Komposita in Form von Nomen, Adverbien und Adjektiven* (z.B. „verschiedene Bereiche des Nervensystems haben Überträgerstoffe und die verschiedenen Funktionen des Gehirns wie z.B. Sehwahrnehmung, Bewegungssteuerung oder Wach-Schlaf-Kontrolle, um nur wenige zu nennen, sind verschiedenen Bereichen zugeordnet“). Zu berücksichtigen ist das extreme Kompaktheitspotential der deutschen Sprache gegenüber anderen analytischen Sprachen (wie z.B. Italienisch).

**Syntax** *hypothetische Sätze ohne Konjunktion* („bringt man sie unter eine Glasglocke...“, „so geht das Gleichgewicht verloren“); *Nominalisierung* („kurz vor seiner Ernennung zum Kaiser“); *hohe Dichte an Attributen in Form von Adjektiven oder partizipialen Formen*. Die attributive Kollokation im deutschen Satzbau vor den Nomen muss hier berücksichtigt werden.

## Bibliographische Hinweise

- Ammon U. (2007), *Die Wichtigkeit und Schwierigkeit von Deutsch als Arbeitssprache in den EU-Institutionen*, in „Muttersprache“, 117, SS. 98-109.
- Coonan M. C. (2006), *La metodologia task-based e CLIL*, in Ricci Garotti F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE Trentino, Trento, pp. III-XII.
- Coyle D. (2007), *The CLIL Quality Challenge*, in Marsh D., Wolff D. (eds.), *Diverse Contexts-Converging Goals*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 47-61.
- Dalton-Puffer C. (2007), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, John Benjamins, Amsterdam.
- Ehlich K., Rehbein J. (1977), *Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule*, in Goepfert H. C. (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht*, Fink, München, SS. 36-114.
- Europäisches Parlament (2000), *Europäischer Rat von Lissabon (23. und 24. März 2000), Schlussfolgerungen des Vorsitzes*, [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_de.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm) (letzter Zugang: den 9. Juli 2014).
- Eurydice (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Directorate-General for Education and Culture, European Commission, Brussels.
- Genesee F. (1987), *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, Newbury House, Cambridge (MA).
- Haataja K. (2007a), *Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“*, in „Frühes Deutsch“, 4 (11), SS. 4-10, in [http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2545/pdf/Haataja\\_Der\\_Ansatz\\_des\\_integrierten\\_Sprach\\_und\\_Fachlernens\\_2007\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2545/pdf/Haataja_Der_Ansatz_des_integrierten_Sprach_und_Fachlernens_2007_D_A.pdf) (letzter Zugang: den 9. Juli 2014).
- Id. (2007b), *Content and Language Integrated Learning in German. State of the Art and Development Potential in Europe (2005-2007). Final Report*, in [http://clilig.uta.fi/fileadmin/pdf/CLILiG\\_Final\\_Report.pdf](http://clilig.uta.fi/fileadmin/pdf/CLILiG_Final_Report.pdf) (letzter Zugang: den 9. Juli 2014).
- Johansson K. T. (2011), *Erfolgreiches Deutschlernen durch CLIL? Zu Lexikon und Kommunikationsstrategien in mündlicher L3 schwedischer Schüler mit bilingualem Profil*, Göteborgs Universitet, Göteborg, in [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26560/1/gupea\\_2077\\_26560\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26560/1/gupea_2077_26560_1.pdf) (letzter Zugang: den 9. Juli 2014).

- Leisen J. (2013), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Klett, Stuttgart.
- Quartapelle F., Wolff D. (2011), *Linee guida per il CLIL in tedesco*, Goethe Institut, Milano.
- Ricci Garotti F. (2010), *Verso un modello italiano per CLIL*, in AA.VV. (a cura di), *Scienze e Lingue: percorsi di apprendimento integrato nelle scuole italiane, francesi e tedesche*, MIUR, Roma, pp. 19-56.
- Ead. (2011), *Come progettare percorsi CLIL in tedesco?*, in Casciato F. (a cura di), *Il CLIL in tedesco nella scuola secondaria superiore*, Direzione generale per gli Affari internazionali, Goethe Institut, Roma, pp. 31-42.
- Spiegel C., Vogt R. (2006), *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Steinhoff T. (2007), *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, de Gruyter, Berlin.
- Weinrich H. (2000), *Deutsch als was?*, in Ehlich K. (Hrsg.), *Deutsch im 3. Jahrtausend*, iudicium, München, SS. 7-13.
- Wildhage M. (2002), *Von Verstehen und Verständigung*, in „Praxis Geschichte“, 1, SS. 4-10, in [http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Allgemeine\\_Infos/AufsatzWildhage.pdf](http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Allgemeine_Infos/AufsatzWildhage.pdf) (letzter Zugang: den 9. Juli 2014).
- Willis J. (1996), *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Oxford.
- Wolff D. (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Id. (2011), *Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen*, in „Forumsprache“, 6, SS. 75-83, in [http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-596100-4\\_ForumSprache\\_62011\\_Kontroversen\\_Artikel05.pdf](http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-596100-4_ForumSprache_62011_Kontroversen_Artikel05.pdf) (letzter Zugang: den 9. Juli 2014).



---

## 13. Problemas principales del AICLE

por Alicia Martínez Crespo

El AICLE, *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*, CLIL en inglés, la llamada enseñanza con doble finalidad, que consiste en aprender contenidos enseñando a través de este proceso la lengua en sí, arranca en Italia también en español a partir de algunos decretos ley que han ido apareciendo en estos últimos años<sup>1</sup>.

El español ha tenido una demanda imparable. Se ha producido un incremento enorme en el número de estudiantes de secundaria desde 2005, llegando a alcanzar en 2011 el número de 552 050 alumnos. A pesar de estas cifras, que reflejan un interés creciente por el aprendizaje de la segunda lengua más hablada del mundo, el CLIL en español parece mantenerse en un segundo plano, rezagado y supeditado a una carrera de obstáculos que tenemos que empezar a solventar.

Los problemas a los que se enfrenta el CLIL en español en Italia abren al menos dos frentes que de alguna manera se tienen que resolver. El primero, y más acuciante, es que no hay suficientes profesores de contenidos que tengan un nivel B2 o C1 de español. El boom del español que, como hemos visto, en Italia empezó hace unos años, todavía no ha dado lugar a que las consecuencias positivas de ese fenómeno se reflejen en una franja de cierta edad de la población. Es decir, tendremos que esperar unos años para que esa población todavía muy joven tenga la edad suficiente para ser profesor. El segundo frente se halla en la estructura misma del sistema educativo italiano, que sigue favoreciendo la prevalencia de otras lenguas europeas a pesar de que no gocen de una demanda tan notoria como el español en estos últimos años. En cierto sentido, se está manteniendo una inercia que ya no coincide con las necesidades ni con las apetencias reales de la sociedad italiana en este momento.

Estas lagunas provocan que la habilitación CLIL para profesores de español, a pesar del esfuerzo notorio de algunas universidades, sea prácticamente imposible debido a que es muy difícil alcanzar un número mínimo suficiente de candidatos, que permita formar grupos especializados en los ámbitos universitarios.

Es momento de soluciones concretas y toma de decisiones, porque si estos

1. Véase un resumen en *CLIL: Cosa c'è da sapere...* (<http://www.notiziedellascuola.it/istruzione-e-formazione/news/clil-cosa-c2019e-da-sapere>).

escollos no se resuelven más o menos de manera rápida, sabemos que el resultado será todo lo contrario a lo que predica la imposición del CLIL en los sistemas educativos en Europa: pasaríamos del enfoque plurilingüe y pluricultural que defendemos a una hegemonía anglófona que está adquiriendo demasiado protagonismo, incluso en ocasiones, y permítaseme la exageración, a costa del estudio de las propias lenguas vernáculas.

### 13.1. Un tándem necesario

Si partimos de esta compleja realidad arriba expuesta, la única salida a corto plazo e inmediata – la ley ha entrado ya en vigor y las soluciones tienen que estar ya en las instituciones escolares – es formar un tándem entre los profesores de lengua española y los profesores de contenidos. El trabajo en equipo y colaborativo se hace fundamental en una nueva etapa que empieza con grandes dudas – no tanto de objetivos como metodológicos – para los profesores, que ven cómo se les viene encima un nuevo rol que no saben muy bien cómo interpretar y para el que, además, en la mayoría de los casos, no se les está facilitando de manera inmediata la formación.

#### 13.1.1. Algunas reflexiones metodológicas

Como profesores de lenguas extranjeras nos corresponde realizar una detenida reflexión de cuál puede ser nuestra aportación en la enseñanza CLIL en este momento.

El documento de partida que marca los pasos en lenguas extranjeras en la actualidad es el *Marco común europeo de referencia de las lenguas*. Si bien en él no aparece ningún precepto metodológico y se presenta como base común que garantiza la transparencia y la coherencia de las líneas de actuación en materia de enseñanza de lenguas, se define como un *enfoque centrado en la acción* y considera, tanto a los usuarios de la lengua como a los alumnos, como *agentes sociales*, es decir, miembros de una sociedad que realizan una serie de acciones que pueden ser lingüísticas o no. La palabra clave es “acción”, o lo que es lo mismo, la capacidad de realizar cosas casi siempre a través de la lengua.

#### 13.1.2. El CLIL y el enfoque por tareas

A partir de los años 90, en marcha ya el enfoque comunicativo, y como consecuencia de las investigaciones realizadas en el campo de la adquisición de lenguas, empezó a plantearse la necesidad de un nuevo tipo de sílabo que no partiera

de inventarios lingüísticos. La hipótesis de adquisición/aprendizaje de Krashen (1981), si bien criticada y reformulada en estos últimos tiempos, fue uno de los puntos de partida de ese nuevo enfoque. Conseguimos una competencia comunicativa en una lengua cuando tenemos la oportunidad de utilizarla, practicarla, sentir la necesidad real de expresarnos en ella. En definitiva, cuando nuestra atención se centra en una actividad que no es una actividad de lengua en sí misma. Además defiende que las personas adquieren mejor una lengua cuando están expuestos a una información de entrada o *input* más allá de su nivel actual (I+1). La habilidad para hablar con fluidez no se puede enseñar directamente sino que emerge con el tiempo, después de que el hablante haya desarrollado la competencia lingüística a través de la información de entrada. Ellis y Nunan redundarán, de una u otra forma, en estas ideas (Ellis, 2003; Nunan, 2004).

Los programas basados, primero, en estructuras lingüísticas y, más tarde, en contenidos nociofuncionales, dieron paso, como evolución y parte del propio enfoque comunicativo, al enfoque por tareas. Un enfoque que prestaba especial atención a los procesos de comunicación y a los procesos de aprendizaje. En este enfoque son los objetivos no lingüísticos los que se convierten en el hilo conductor del sílabo. Un sílabo que tiene que partir de un inventario de tareas o acciones que nosotros, como agentes sociales, realizamos en la sociedad en cualquier ámbito: profesional, personal, académico o público. Y serán estas tareas las que nos lleven a los contenidos lingüísticos que nos será preciso conocer para llevarlas a cabo.

Es precisamente en este punto donde el CLIL y el enfoque por tareas convergen. Si lo que estructura un programa de lengua son objetivos no lingüísticos, tenemos ya una enorme coincidencia con los objetivos que modulan los programas de contenidos. Tomo casi al azar algunas de las habilidades que se persiguen dentro de un programa, por ejemplo, de “Disegno e Storia dell’Arte- Classe quarta”. En concreto en el tema de “Arte Barocca”: “Descrivere le opere usando la terminología appropriata” o “Operare collegamenti interdisciplinari tra la produzione artistica e il contesto in cui si sviluppa”. A partir de estos objetivos generales, se definen las tareas que esperamos que nuestros alumnos sean capaces de realizar, con unos objetivos más concretos que hay que especificar. Son esos objetivos los que marcan los contenidos lingüísticos que hay que facilitar al alumno, y son esos objetivos junto a la especificación de los contenidos lingüísticos necesarios los que marcan la programación de la secuencia de actividades de comunicación y de apoyo lingüístico necesarias para la consecución de la tarea propuesta.

En la clase de lengua extranjera los alumnos practican estructuras, reflexionan sobre las reglas gramaticales, intentan aplicarlas, pero es difícil ofrecer un contexto natural, que es lo que precisamente proporciona CLIL, un contexto donde construir mensajes reales y útiles.

El profesor de lengua puede facilitar al profesor de contenidos esta conciencia lingüística, prestando especial atención al lenguaje funcional y al lenguaje de proceso, a qué tipo de lengua se necesita según el tema tratado. Puede ayudarle también contribuir a la realización de actividades comunicativas y de apoyo lingüístico. Todo ello se verá recompensado con creces por la mejora que, sin duda, experimentarán los alumnos en la adquisición del español y que se reflejará en las clases de lengua.

En este sentido, como profesores de lengua tenemos que dar la bienvenida al CLIL, en el sentido que nos facilita, por fin, un contexto “natural” donde utilizar la lengua, con una necesidad de construir mensajes reales y útiles, lejos de las ficticias situaciones limitadas que nos obligan a “fingir” continuamente situaciones comunicativas.

En español el enfoque por tareas ha tenido una tradición importante y hay una escuela que de la mano de Sheila Estaire junto con otros nombres importantes, han contribuido a que sea una práctica conocida y utilizada. Es momento de retomar esas directrices concretas, aprender cómo podemos elaborar unidades didácticas partiendo de contenidos no lingüísticos (véase Estaire, 2000a; 2000b).

Son muchas las perplejidades que provoca el CLIL y, seguramente, en poco tiempo tendremos que hacer una reflexión y una crítica seria sobre sus resultados y consecuencias. Pero uno de los efectos positivos será, sin duda alguna, una renovación didáctica en todas las materias, inducida por la enseñanza de lenguas que desde hace años se ha mantenido a la vanguardia metodológica con prácticas mucho más dinámicas. Nuestra colaboración puede suponer una suave y positiva revolución en las asignaturas de contenidos.

## Bibliografía

- Ellis R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Etaire S. (2000a), *Un procedimiento para Diseñar Unidades Didácticas Mediante Tareas (I y II)*, en [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/octubre\\_00/09102000.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/octubre_00/09102000.htm).
- Etaire S. (2000b), *Un Instrumento para Planificar Clases*, en [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/mayo\\_00/08052000.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/mayo_00/08052000.htm).
- Krashen S. (1991), *Second Language Acquisition and Learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Nunan D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

---

## 14. Il CLIL nelle diverse aree disciplinari

di *Diana Saccardo*

La scuola è il luogo d'istruzione formale in cui avvengono l'acquisizione e lo sviluppo di conoscenze relative alle varie aree disciplinari. In particolare, l'area linguistica prevede lo studio della lingua italiana e delle LS come oggetto di studio per lo sviluppo delle abilità linguistiche di lettura, scrittura, ascolto, parlato e interazione, ai fini della padronanza della competenza comunicativa in relazione a diversi generi e situazioni, che si sostanzia nel «sapere la lingua, saper fare lingua, saper fare con la lingua, saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali» (Balboni, 2006, p. 73). Non possiamo però pensare che l'educazione linguistica comprenda solo la L1 e le LS, in quanto tutte le "altre" discipline considerate a torto non linguistiche hanno invece una componente linguistica; quindi è corretto dire che il contenuto non è linguistico, non la disciplina (Vollmer, 2009), e che l'educazione linguistica è un concetto trasversale che si riferisce a tutte le discipline del curriculum.

La lingua è usata per insegnare le discipline, nonché per dimostrare, da parte dell'allievo, di possedere le conoscenze relative alle varie discipline, ai fini anche della valutazione degli apprendimenti nelle discipline stesse: parliamo della lingua come mezzo. Abbiamo detto che una disciplina a contenuto non linguistico (DNL) costruisce i suoi significati e si presenta comunque attraverso la lingua; pertanto apprendere la disciplina significa saper gestire – leggere, scrivere, parlare, ascoltare – testi che sono organizzati per determinati scopi comunicativi specifici della disciplina stessa. La scuola chiede agli allievi di utilizzare la lingua per provare ciò che hanno appreso, di conseguenza l'uso che ne fanno per esprimerlo e condividerlo è molto importante. Tuttavia, nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento delle DNL, nella lingua ufficiale della scuola viene prestata un'attenzione molto scarsa, a volte addirittura nulla, alla lingua utilizzata per esprimere i contenuti da parte sia dei docenti sia degli studenti, mentre tutta l'attenzione è focalizzata sui contenuti stessi. Anche le aspettative dell'insegnante rispetto alla lingua sono poco chiare e tanto meno esplicite, salvo poi esprimere osservazioni del tipo "il linguaggio non è chiaro" oppure "non possiede il lessico della disciplina" e considerarle ai fini della valutazione. È facilmente constatabile che spesso le difficoltà incontrate dallo studente nella disciplina possono essere dovute a scarsa familiarità con le caratteristiche linguistiche associate e non a problemi cognitivi.

Il contesto cambia se la disciplina viene insegnata in una LS attraverso la

metodologia CLIL. In questo caso la dimensione linguistica della disciplina, che lo si voglia o no, non può più essere trascurata o ignorata, perché la comprensione e la produzione linguistica dei contenuti disciplinari verrebbero ostacolate a causa del livello di competenza comunicativa nella LS dello studente (Coonan, 2010). Ecco che il curriculum linguistico “nascosto” della disciplina (Schleppegrell, 2004) deve essere reso esplicito per evidenziare le caratteristiche della lingua che gli studenti devono affrontare. Si tratta di riconoscere il modo in cui quest’ultima costruisce i diversi tipi di conoscenza riferiti alle varie aree disciplinari onde essere appresa per sviluppare e dimostrare conoscenze. Il docente di disciplina, e in particolare il docente CLIL, per i motivi a cui abbiamo fatto riferimento, ma anche perché nel secondo caso la lingua utilizzata è per lui stesso una LS, dovrebbe avere una maggiore conoscenza e un’approfondita consapevolezza della dimensione linguistica della materia che insegna, e cioè principali tipologie testuali, aspetti linguistici e lessico, nonché essere in possesso degli strumenti che aiutano gli studenti a comprendere come la lingua è utilizzata nei testi disciplinari e a renderli consapevoli che diverse scelte linguistiche costruiscono significati diversi. Quando viene usata la metodologia CLIL, la focalizzazione sulla lingua è indispensabile, perché costituisce il mezzo per capire i contenuti; a partire dalle conoscenze linguistiche dei discenti, devono essere offerti gli strumenti per sviluppare altre competenze linguistiche, in particolare quelle legate alla disciplina. Lo studente è abituato a utilizzare la LS nell’ambito della disciplina oggetto di studio della lingua stessa, cioè l’inglese o il francese o il tedesco o un’altra ancora, e generalmente per un uso non accademico, ma essenzialmente per svolgere interazioni comunicative, di norma non autentiche, che attengono alla sfera della quotidianità. È necessario portare all’attenzione degli allievi le caratteristiche linguistiche dei testi delle varie discipline in modo che comprendano la funzionalità di determinate scelte linguistiche. Esplorare come i contenuti vengono costruiti attraverso la lingua consente l’apprendimento sia dei contenuti sia della lingua, il che è la finalità della metodologia CLIL.

Per raggiungere i risultati di apprendimento delle discipline stabiliti nel curriculum e quindi affrontare compiti *cognitivamente esigenti* in presenza della metodologia CLIL, è indispensabile sviluppare e potenziare la competenza CALP (Cummins, 1981), cioè un uso della lingua in situazioni che coinvolgono le abilità mentali di ordine superiore dello studente, quali valutare, fare ipotesi ecc. Il docente CLIL deve far sì che gli studenti acquisiscano la consapevolezza del modo in cui la lingua è utilizzata per costruire la disciplina e se ne appropriino per poterla poi impiegare. Una delle difficoltà dell’insegnamento CLIL sta proprio nell’accettare la focalizzazione sulla lingua nell’insegnamento dei contenuti, perché essa viene interpretata come perdita di tempo in quanto solo i contenuti sarebbero importanti. Tuttavia, che si sia in presenza della metodologia

CLIL o no, non è possibile parlare di competenza in una disciplina senza che vi sia anche competenza nella lingua di quella disciplina, che deve essere sviluppata e sostenuta contemporaneamente allo sviluppo della competenza nella materia per consentire l'esplicazione dei processi cognitivi di ordine superiore necessari per appropriarsi di questa. A scuola la lingua viene utilizzata per vivere il mondo della classe e per rappresentare i contenuti delle discipline. Quando una disciplina curriculare viene insegnata attraverso la metodologia CLIL è a queste due dimensioni d'uso della LS che facciamo riferimento (Llinares, Morton, Whittaker, 2012). Lo sviluppo di conoscenza e abilità nella disciplina avviene attraverso l'interazione dialogica con gli studenti della classe e il libro di testo. Ciò che deve fare l'insegnante è mediare, cioè ricorrere a strategie di *scaffolding* onde permettere agli studenti di sviluppare conoscenze e abilità nella materia, ferma restando l'importanza dell'interazione all'interno della classe tra docenti e studenti e fra studenti stessi, per costruire il significato della disciplina. L'insegnante CLIL deve intervenire in maniera specifica durante l'interazione di classe e durante l'interazione degli studenti con i testi con attività di vario genere, così da fornire un supporto alla comprensione e alla produzione di contenuto di significato nella disciplina. Quanto allo sviluppo delle competenze linguistiche, i discenti devono acquisire le competenze lessicali e grammaticali per comprendere la materia, acquisire le risorse per esprimersi a livello interpersonale all'interno della classe e acquisire la competenza che permette loro di saper anche scrivere sui contenuti della stessa. È chiaro che, ai fini della realizzazione della metodologia CLIL, la lingua della disciplina costituisce il focus principale. L'insegnante CLIL in particolare, proprio perché l'insegnamento-apprendimento avviene in LS, ha maggiore necessità di pianificare la lezione mettendo a fuoco gli obiettivi disciplinari, quali conoscenze e quali abilità deve sviluppare lo studente, gli obiettivi cognitivi, quali sono le operazioni cognitive che l'allievo deve mettere in atto in relazione agli obiettivi disciplinari, gli obiettivi linguistici, qual è la lingua di cui egli necessita per accedere ai contenuti e incrementare le abilità disciplinari. Oltre alla definizione degli obiettivi, l'insegnante CLIL dovrà pianificare la modalità di svolgimento della lezione (spiegazione con lezione frontale, lavoro di gruppo o lezione svolta in laboratorio) perché questo ha dei forti riflessi sulla lingua. Il suo utilizzo, infatti, cambia se il docente fa una lezione di chimica con spiegazione di formule alla lavagna oppure fa svolgere un esperimento in laboratorio agli studenti (*ibid.*). Nel primo caso è la lingua che costruisce il significato dei contenuti pur legandosi a un'altra forma di comunicazione, la formula, mentre nel secondo essa svolge una funzione di supporto all'interno dell'attività complessiva. Le strutture della conoscenza associate alle varie discipline sono fortemente correlate alle forme di lingua a cui lo studente è esposto e che egli dovrà reimpiegare per parlare dei contenuti. La presenta-

zione e l'acquisizione della conoscenza non avvengono sempre solo attraverso la lingua della disciplina, ma anche attraverso conoscenze di uso comune a cui è associata una lingua d'uso quotidiano, che comunque serve per creare conoscenza della materia.

Sviluppare la competenza nella lingua della disciplina non significa solo apprendere la terminologia, come a torto si potrebbe pensare. Significa invece acquisirne il modo di pensare e l'approccio alla realtà, che linguisticamente si traduce in modi di comunicare, cioè di comprendere e produrre una varietà di generi e di testi caratterizzati da forme di discorso specializzate (Schlepppegrell, 2004). La terminologia non va comunque esclusa, costituisce una parte fondamentale di tale discorso, ma non deve essere data attraverso parole decontestualizzate, come etichette, bensì deve costituire un modo per comprendere le strutture della conoscenza, cioè i legami semantici.

Faremo ora degli esempi di lingua accademica riferita ad alcune aree disciplinari che troviamo nei curricula della nostra scuola superiore, in modo da introdurre i docenti alle sfide linguistiche con cui devono confrontarsi e in cui devono coinvolgere gli allievi perché partecipino alla costruzione della conoscenza attraverso la lingua.

Cominciamo con la *matematica*, che ritroviamo in tutti i corsi di studio e che, pur rientrando nell'ambito delle discipline scientifiche, presenta delle caratteristiche particolari.

Un luogo comune associato all'insegnamento della matematica attraverso la metodologia CLIL è che l'utilizzo di una LS per insegnarla e apprenderla non costituisce un ostacolo, perché essa è poco dipendente dalla lingua, in quanto si esprime attraverso un proprio linguaggio fatto di simboli comprensibili a livello universale e in quanto, una volta risolto il problema terminologico, non si porrebbero altri grossi problemi. Di fatto, oltre ai simboli matematici, dobbiamo considerare la lingua dei libri di testo usata per spiegare la rappresentazione simbolica e la spiegazione orale fatta dall'insegnante: queste tre fonti contribuiscono a creare la comprensione matematica dello studente. Secondo la prospettiva della semiotica sociale (cfr. Morgan, 2012, pp. 220-221), «ciascun esempio di comunicazione matematica è concepito per coinvolgere non solo il significato dei concetti e delle relazioni matematiche, ma anche i significati interpersonali, gli atteggiamenti e i valori», per cui una dinamica di classe è ineludibile (*ibid.*). Mentre da un lato viene raccomandato di utilizzare più fonti per favorire la comprensione dei concetti matematici (cfr. Duval, 2006), a livello di scuola secondaria superiore poco viene appreso attraverso la lettura, ma in ogni caso il linguaggio scritto è diverso dal linguaggio delle spiegazioni e, se il docente riduce eccessivamente la quantità di linguaggio tecnico per semplificare, può andare incontro al rischio di inaccuratezza e confusione. Come afferma Tang (in

Tang, Morgan, Sfard, 2012, p. 6144) «la caratteristica più ovvia del discorso matematico, è l'uso di un vocabolario specializzato», ma la verbalizzazione del linguaggio matematico comprende sia vocabolario specializzato sia non specializzato. Ciò che deve fare il docente è utilizzare strategie di *scaffolding* per aiutare gli studenti ad affrontare la sfida linguistica per costruire la conoscenza matematica (Schleppegrell, 2004). Alcuni studiosi (cfr. Dalton-Puffer, 2008; Volmer, 2006) sostengono che l'utilizzo di una LS per apprendere contenuti non costituisce un ostacolo, ma che favorisce addirittura una comprensione più profonda dei concetti proprio per l'attenzione maggiore che viene posta alla lingua per costruire i significati. Questo vale anche per l'insegnante, che è obbligato a fare altrettanto, specialmente nei confronti della lingua non specialistica.

Passando alla lingua delle *scienze* e della *tecnica*, ancora una volta l'aspetto più impegnativo da affrontare sembra essere la terminologia specifica; infatti, se leggiamo un qualsiasi testo scientifico o tecnico, troviamo conferma della presenza di un vocabolario specifico di ciascuna scienza. Come abbiamo già detto, i termini specifici non sono etichette e non è nemmeno sufficiente fermarsi alla loro definizione, bensì devono essere compresi per il loro significato all'interno della disciplina: solo a questa condizione gli studenti saranno poi in grado di reimpiegarli in maniera efficace. Tra l'altro, il linguaggio scientifico e il linguaggio tecnico impiegano molte parole, radici, prefissi e suffissi di origine greca e latina, per cui risultano più comprensibili agli studenti italiani, specialmente se l'insegnante li guida a isolare questi elementi riconoscendone il significato. Infatti, non è tanto il linguaggio specialistico a porre dei problemi quando è affrontato nella LS, quanto la lingua generale con bassa frequenza d'uso nelle interazioni quotidiane e che non è la lingua usata nelle lezioni di LS come oggetto di studio (Schleppegrell, 2004). L'insegnante CLIL, quando progetta una lezione, deve tener presente che, a seconda dell'argomento trattato, vi è un *content-obligatory language* che comprende non solo il vocabolario specialistico, ma altresì strutture grammaticali e funzioni che sono necessarie per poter comprendere e dimostrare la propria conoscenza del contenuto disciplinare; tuttavia vi è anche un *content-compatible language*, altrettanto utile per comprendere ed esprimersi in maniera più completa sul contenuto (Snow, Met, Genesee, 1989). Oltre al vocabolario specialistico, altre caratteristiche del discorso scientifico o tecnologico sono la nominalizzazione di verbi e aggettivi, i gruppi nominali estesi, la presenza di verbi che spiegano cause ed esprimono ragionamenti, il linguaggio impersonale, la frequente passivizzazione dei verbi (cfr. Halliday, 1998; Unworth, 2001).

La nominalizzazione e i gruppi nominali estesi rendono la frase densa di informazioni. Il linguaggio scientifico impiega spesso frasi lunghe e complesse che gli studenti devono essere guidati a "spacchettare" identificando i meccanismi di

coesione: pronomi, sostituti, ellissi, sinonimi, antonimi, connettori. Se ciò non avviene, vi è il rischio che la comprensione risulti parziale, impedendo con ciò l'appropriazione del contenuto della disciplina e l'attivazione di abilità cognitive di ordine superiore. Inutile dire che è opportuno che la comprensione non passi attraverso la traduzione nella L1 dello studente. La frequente passivizzazione e la nominalizzazione di verbi e aggettivi rendono lo stile impersonale, conferendo autorevolezza al discorso scientifico (*ibid.*). Sono queste le caratteristiche del discorso scientifico e tecnico che gli allievi devono innanzitutto riconoscere, per essere poi in grado di impiegarle quando devono comunicare sia oralmente che per iscritto i contenuti della materia scientifica.

I testi delle discipline dell'area *scienze umane* – storia, storia dell'arte, filosofia, pedagogia, psicologia – sono caratterizzati da alta densità linguistica. Per la storia, in particolare, è fondamentale capire la sequenza in cui sono accaduti gli eventi, ma questo è solo l'aspetto che appare in superficie: ciò che è ancora più importante è capire l'interpretazione che del libro di testo adottato dà dei fatti e su cui viene costruita l'argomentazione attraverso una costruzione ipotattica (Achugar, Schleppegrell, Oteiza, 2007). L'insegnante deve quindi coinvolgere gli studenti nell'esplorazione delle scelte fatte dal curatore e delle strategie organizzative complessive che sviluppano l'argomentazione, per consentire loro di sviluppare la capacità di lettura nella LS. In altre parole, si tratta di compiere una riflessione sulle scelte linguistiche, per riconoscere come sono presentate le informazioni e per comprendere lo scopo e l'interpretazione dell'autore promuovendo in tal modo l'apprendimento disciplinare. È utile *de-costruire* il testo con gli allievi, richiamando l'attenzione sui meccanismi di coesione, navigando all'interno del testo per comprendere i dati. L'attenzione posta sulla lingua non distoglie dal contenuto, al contrario supporta l'interpretazione critica affinché gli studenti imparino a identificare gli aspetti linguistici che costruiscono un certo tipo di significato. Si sviluppa così una conversazione sul testo, che costituisce un modo significativo per comprendere come la lingua significa ciò che significa.

Ciò che è stato appena detto vale anche per la storia dell'arte, che presenta testi descrittivi riferiti a immagini che riproducono rappresentazioni pittoriche, scultoree o architettoniche, ma sono spesso altresì testi informativi che forniscono elementi nuovi, di contesto, rispetto alla descrizione, o testi argomentativi in cui vengono richiamati i contenuti anche di altre discipline, quali la storia, la filosofia o la letteratura. Pure in questo caso si possono trovare caratteristiche linguistiche del linguaggio specialistico, così come del linguaggio comune.

Quanto si è detto dimostra che l'adozione della metodologia CLIL non comporta che i contenuti debbano essere semplificati e ridotti a danno dell'apprendimento della disciplina, ma che anzi l'attenzione esplicita rivolta agli aspetti lin-

guistici che veicolano i contenuti favorisce un apprendimento più approfondito e consapevole sia della disciplina che della lingua, straniera nel nostro caso. In relazione a questo possiamo anche affermare che la metodologia CLIL costituisce una leva per coordinare l'apprendimento delle LS con la lingua delle DNL, favorendo in tal modo la vera attuazione di una politica di insegnamento e apprendimento delle lingue che riguarda tutto il curriculum della scuola.

## Bibliografia

- Achugar M., Schleppegrell M., Oteiza T. (2007), *Engaging Teachers in Language Analysis: A Functional Linguistics Approach to Reflective Literacy*, in "English Teaching: Practice and Critique", 6(2), pp. 8-24, in <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832185.pdf>.
- Balboni P. E. (2006), *Italiano lingua materna*, UTET, Torino.
- Id. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Ead. (2010), *CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere*, in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 129-141.
- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, in [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp).
- Cummins J. (1981), *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*, in California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, National Dissemination and Assessment Center, Los Angeles (CA).
- Dalton-Puffer C. (2008), *Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning*, in W. Delaney, L. Volkman (eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*, Carl Winter, Heidelberg.
- Duval R. (2006), *A Cognitive Analysis of Problems of Comprehension in the Learning of Mathematics*, in "Educational Studies in Mathematics" 61, pp. 103-131.
- Halliday M. A. K. (1988), *On the Language of Physical Science*, in *Registers of Written English: Situational Factors and Linguistic Features*, Frances Pinter, London.
- Llinares A., Morton T., Whittaker R. (2012), *The Role of Language in CLIL*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Maffei L., Favilli F. (2012), *Fostering the Importance of Language Awareness through CLIL-Mathematics Teaching/Learning*, in [http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG9/WG9\\_Favilli.pdf](http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG9/WG9_Favilli.pdf).
- Morgan C. (2006), *What Does Social Semiotics Have to Offer Mathematics Education Research?*, in "Educational Studies in Mathematics", 61, pp. 219-245.
- Schleppegrell M. (2004), *The Language of Schooling: A Functional Linguistic Perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).
- Snow M. A., Met M., Genesee F. (1989), *A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content Instruction*, in "TESOL Quarterly", 23 (2), pp. 201-217.
- Tang S., Morgan C., Sfard A. (2012), *Investigating the Evolution of School Mathematics through the Lens of Examinations: Developing an Analytical Framework*, Pre-proceedings of ICME, 12, Seoul.

- Unsworth L. (1997), *Explaining Explanations: Enhancing Science Learning and Literacy Development*, in "Australian Science Teachers Journal", 43 (1), pp. 34-39.
- Vollmer H. (2009), *Language in Other Subjects*, Council of Europe, Strasbourg.
- Vollmer H. J., Heine L., Troschke R., Coetzee D., Küttel V. (2006), *Subject Specific Competence and Language Use of CLIL Learners: The Case of Geography in Grade 10 of Secondary Schools in Germany*, ESSE8 Conference, London.

---

## Gli autori

*Paolo E. Balboni* è docente di Glottodidattica presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia. Presidente del Centro Linguistico di Ateneo e delegato del rettore per la formazione linguistica, è inoltre presidente della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE) e direttore del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL).

*Carmel M. Coonan* è docente di Glottodidattica presso il dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari Venezia. Dirige il Corso di perfezionamento, il Master MADILS e il Laboratorio di Didattica delle lingue straniere del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL).

*Barbara D'Annunzio* collabora con il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) di Ca' Foscari, in particolare come coordinatrice dei corsi di italiano L2 del Laboratorio Itals. È cultore della materia di Glottodidattica presso l'Università di Padova. È autrice di diversi materiali didattici per l'italiano LS/L2 e di molti saggi sugli apprendenti cinesi.

*Marie-Christine Jamet* è ricercatrice di lingua francese all'Università di Venezia nel dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati. I suoi campi di ricerca sono l'intercomprensione tra lingue romanze, gli studi contrastivi francese/italiano e la didattica della lingua francese.

*Geraldine Ludbrook* insegna Lingua inglese all'Università Ca' Foscari Venezia nei Dipartimenti di Studi Umanistici, Filosofia e Beni Culturali e Studi Linguistici e Culturali Comparati. Si è specializzata in Inglese a fini speciali, Inglese accademico e Language Testing.

*Alicia Martínez Crespo* è esperta di didattica dello spagnolo come lingua straniera, con particolare interesse per la didattica per compiti (*tasks*). Ha lavorato in Italia, Gran Bretagna, Israele, Belgio e Spagna. Attualmente è direttore dell'Istituto Cervantes di Milano.

*Marcella Menegale* collabora con il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) di Ca' Foscari dove si occupa sia di CLIL sia di progetti di intercomprensione tra lingue romanze. È impegnata in progetti di ricerca e nella formazione di docenti CLIL.

*Marco Mezzadri* è docente di Glottodidattica presso l'Università di Parma. Collabora con il Laboratorio Itals del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL) di Ca' Foscari come responsabile del sistema d'accreditamento Itals Qualità. È formatore di docenti nonché autore di manuali didattici e di ricerca sull'italiano a stranieri.

*Federica Ricci Garotti* è professore di Lingua tedesca, Lingua e traduzione tedesca presso il Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Trento, assegnata al Corso di Studi Lingue Moderne. Ha coordinato il Corso di perfezionamento universitario di 20 crediti in Metodologia CLIL 2012-13/2013-14.

*Graziano Serragiotto* è ricercatore di Didattica delle lingue L-LIN/02, insegna Didattica delle lingue presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati e Lingua inglese a Mediazione Linguistica e Culturale a Treviso. Si occupa da anni della formazione di docenti di lingue straniere e di italiano a stranieri in modo particolare in ambito CLIL.

# I QUADERNI

*I Quaderni della ricerca sono agili monografie pensate come contributo autorevole al dibattito culturale e pedagogico italiano.*

## LA COLLANA

I volumi pubblicati:

- 01.** Il curricolo verticale di lingua straniera  
*a cura di Gisella Langé*
- 02.** Insegnare per competenze  
*a cura di Federico Batini*
- 03.** Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano  
*a cura di Silvia Tabarelli, Francesco Pisanu*
- 04.** Buone prassi per la certificazione delle competenze in Piemonte al termine dell'obbligo di istruzione  
*a cura di Valter Careglio*
- 05.** Imparare dalla lettura  
*a cura di Simone Giusti, Federico Batini*
- 06.** Per una letteratura delle competenze  
*a cura di Natascia Tonelli*
- 07.** Fare scuola nella classe digitale - Tecnologie e didattica attiva fra teoria e pratiche d'uso innovative  
*di Valeria Zagami*
- 08.** Identità sessuale: un'assenza ingiustificata  
*di Federico Batini*
- 09.** 1954 - 2014: l'italiano tra scuola e televisione  
*di Isabella Donfrancesco, Giuseppe Patota*
- 10.** La valutazione esterna a scuola: da "vincolo" a risorsa didattica  
*a cura di Amelia Stancanelli, Antonella Fatai, Maria Urzi*
- 11.** Imparare per competenze  
*di Giovanna Benetti e Mariarita Casellato*
- 12.** Natura e possibilità della ragione umana  
*a cura di Gian Paolo Terravecchia e Marco Ferrari*
- 13.** Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento  
*di Michele Daloiso*
- 14.** Fare CLIL  
*a cura di Paolo E. Balboni, Carmel M. Coonan*
- 15.** L'italiano L1 come lingua dello studio  
*a cura di Paolo E. Balboni, Marco Mezzadri*

---

In preparazione:

Didattica del latino, *a cura di Balbo, Ricucci*

E-CLIL per una didattica innovativa, *a cura di Langé*

La scuola come organizzazione responsabile, *di Caldelli*



Per ricevere copia dei Quaderni rivolgersi all'agente Loescher di zona, oppure scaricare i pdf dal sito [www.laricerca.loescher.it](http://www.laricerca.loescher.it)

# LA RICERCA ONLINE



*Rivista e contenitore per dire, fare, condividere cultura*

**D**all'ottobre 2012 *La ricerca* si affaccia alla rete aprendo una finestra online: il sito nasce per ampliare le prospettive, arricchire il dibattito, captare e rilanciare nuovi argomenti, nuovi discorsi. In contatto diretto e quotidiano scambio con i suoi lettori.

GIOVEDÌ, 27 FEBBRAIO 2014 ISSN 0202-2002

La ricerca

HOME ATTUALITÀ QUADERNI NORMATIVE EVENTI CHI SIAMO CONTATTI

HOME

## 07 I Quaderni della Ricerca

### Fare scuola nella classe digitale

I Quaderni della Ricerca #07

Il settimo Quaderno della Ricerca, a cura di Valerio Zagari. Fare scuola nella classe digitale: tecnologia e didattica attiva fra teoria e pratiche d'uso innovative.

LETTERATURA  
Convergenze #9 - Anni cruciali

È una pratica molto comune, un vizio storiografico, quello di dividere il percorso della storia, fare una specie di salame affettato, in blocchi cronologici precisi: una volta si procedeva per secoli, poi si è proceduto per decenni, cercando di definirli e caratterizzarli.

LIBERA TUTTO

ISCRIVITI ALLA NEWSLETTER

Email:

ISCRIVI

SFOGLIA LA RICERCA

www.laricerca.loescher.it

Su Facebook:  
**La ricerca**

Su Twitter:  
**@LaRicercaOnline**



