

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE



DOTTORATO IN LINGUISTICA SINCRONICA, DIACRONICA E APPLICATA

XXVI CICLO

A.A. 2012/2013

**ASPETTI LINGUISTICI E INTERAZIONALI
NELL'APPRENDIMENTO CLIL**

LETIZIA CINGANOTTO

Direttore di Ricerca

Prof.ssa FRANCA ORLETTI

Coordinatore del Dottorato

Prof.ssa LUNELLA MEREU

Ringraziamenti

Riprendere gli studi per il dottorato di ricerca a distanza di 15 anni dalla laurea ha rappresentato per me una grande sfida, soprattutto per l'esigenza di conciliare lo studio con la vita familiare, le mie due bambine e il mio lavoro di docente di lingua inglese a tempo indeterminato in posizione di comando presso il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca.

Forse questa sfida porterà alla realizzazione del sogno che per tutti questi anni ho conservato gelosamente nel cassetto.

Ringrazio tutte le persone che mi sono state vicine e mi hanno sostenuto e aiutato sempre anche nei momenti di maggiore sconforto, spingendomi ad andare avanti, nonostante tutto.

In primo luogo sono infinitamente grata al mio Maestro, la prof.ssa Franca Orletti, relatrice della mia tesi di laurea nel lontano 1996, che da allora non ha mai smesso di credere in me, continuando ad alimentare la mia passione per gli studi linguistici, nonostante l'inesorabile trascorrere degli anni. La ringrazio per i preziosi e indispensabili consigli, per la continua disponibilità e per la sconfinata pazienza e comprensione.

Ringrazio tutti i professori del Collegio dottorale dell'Università di Roma Tre, in particolare la prof.ssa Lunella Mereu e il prof. Raffaele Simone, per i loro suggerimenti, la loro pazienza e sensibilità.

Ringrazio i miei giovani colleghi dottorandi, in particolare Sara, Federica e Valentina, sempre pronte ad aiutarmi e consigliarmi in tutti i momenti del percorso dottorale.

Sono riconoscente al mio Direttore Generale e all'ispettrice Gisella Langé, che hanno sostenuto il mio impegno dottorale parallelamente al mio intenso impegno lavorativo presso il MIUR, dove ho avuto la fortuna di occuparmi direttamente di tutte le tematiche istituzionali riguardanti l'introduzione della metodologia CLIL, oggetto della mia tesi. Grazie alle mie attività ministeriali ho avuto anche l'onore di conoscere personalmente alcuni tra i più importanti autori internazionali a cui si deve l'origine e la diffusione della metodologia CLIL in Europa, in particolare David Marsh e Maria Jesus Frigols, che ringrazio per i preziosi suggerimenti e la concreta e fattiva collaborazione.

Grazie a Daniela e Caterina, le mie amiche più care, che hanno condiviso con me le ansie e le gioie di questo percorso.

Infine il ringraziamento più sincero alle persone più importanti della mia vita: i miei genitori, che mi hanno sempre guidato e sostenuto con la loro presenza discreta ma costante e un pizzico di velato orgoglio; mio marito Marco, senza il quale non avrei potuto raggiungere nessuno dei meravigliosi traguardi che hanno costellato la mia vita. Sicuramente non avrei mai potuto realizzare questo sogno senza la sua presenza, la sua fiducia, il suo sostegno morale e fisico, il suo amore. Un ringraziamento immenso alle mie piccole bambine, Sara e Serena, ragione della mia vita, con cui spesso non ho potuto condividere momenti di gioco e di divertimento, per i miei impegni di studio e di lavoro. A loro devo la luce e la gioia del sorriso che mi ripagano sempre di tante fatiche: nel loro piccolo hanno compreso le ragioni della mia assenza e mi hanno spinto ad andare avanti.

Un ringraziamento particolare ad Adolfo, il mio unico fratellino, che, giovanissimo, ha lottato coraggiosamente contro il male peggiore e nonostante il dolore e la paura, mi è stato sempre vicino, incoraggiandomi a non tornare mai indietro.

Alla mia nonnina, che da lassù veglia sempre su di me.

Alla mia famiglia dedico questo lavoro, per quello che è stato nel passato e per quello che sarà nel futuro.

Indice

INTRODUZIONE	1
ABSTRACT	7
<u>PARTE I – Teoria e prassi didattica</u>	
INTRODUZIONE	11
Capitolo 1: CLIL – <i>Content Language Integrated Learning</i>: definizioni e modelli teorici	
1.1. Modelli e definizioni.....	13
1.2. Cenni di sviluppo diacronico del CLIL.....	20
Capitolo 2: Perché CLIL? Punti di forza e criticità	
2.1. I punti di forza del CLIL.....	22
2.2. L’aspetto cognitivo.....	23
2.3. L’aspetto didattico.....	24
2.4. L’aspetto metalinguistico.....	26
2.5. Le criticità.....	27
Capitolo 3: Lo scenario europeo	
3.1. La diffusione della metodologia CLIL in Europa.....	30
3.2. Il caso della Spagna.....	32
Capitolo 4: Il contesto italiano e la riforma degli ordinamenti scolastici	
4.1. I prodromi del CLIL in Italia negli anni Ottanta.....	37
4.2. Il CLIL nella riforma degli ordinamenti scolastici.....	38
Capitolo 5: L’introduzione della metodologia CLIL nei licei linguistici italiani: il progetto di monitoraggio	

5.1. Il piano di monitoraggio.....	43
5.2. Criticità nell'implementazione del CLIL nel panorama scolastico italiano.....	46

PARTE II – Analisi dei dati

INTRODUZIONE.....	50
--------------------------	-----------

Capitolo 6: Modelli teorici dell'interazione in classe

6.1. Analisi del Discorso e Analisi della Conversazione.....	51
6.2. La presa del turno.....	55
6.3. Le interazioni asimmetriche nel contesto classe.....	57
6.4. La tripletta IRF.....	63
6.5. Le strutture di partecipazione.....	68
6.6. La prospettiva glottodidattica: il <i>Task-Based Approach</i>	69

Capitolo 7: Peculiarità dell'interazione verbale in una classe CLIL

7.1. Peculiarità di registro.....	72
7.2. La tripletta IRF in una lezione CLIL.....	74
7.3. Il <i>feedback</i> correttivo nella classe CLIL.....	78
7.4. Modelli di <i>scaffolding</i>	81
7.5. Il ruolo dello <i>scaffolding</i> in una lezione CLIL.....	85
7.6. Le competenze del docente CLIL nell'interazione in classe.....	89

Capitolo 8: Esempi di interazione in una classe CLIL di scuola primaria

8.1. Esempi di <i>scaffolding</i> in una classe CLIL di scuola primaria.....	93
--	----

Capitolo 9: Esempi di interazione in classi CLIL di scuola secondaria

9.1. La “piramide” CLIL.....	101
------------------------------	-----

9.2. La cornice dei videoclip.....	102
9.3. Pre-requisiti e selezione dei contenuti.....	103
9.4. <i>Input</i> e materiali.....	107
9.5. Processare l' <i>input</i> : <i>task</i> e attività cognitive.....	109
9.6. <i>Output</i> : produzione orale.....	110
9.7. <i>Output</i> : produzione scritta.....	114
9.8. La correzione dell'errore.....	115

Capitolo 10: La multimodalità nella metodologia CLIL

10.1. La multimodalità in una classe CLIL di scuola primaria.....	118
10.2. La multimodalità in una classe CLIL di scuola secondaria.....	122

Considerazioni conclusive	129
--	-----

Riferimenti bibliografici	131
--	-----

Appendice A

Appendice al Capitolo 5: L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici – Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell'a.s. 2012/13 – a cura del Gruppo di Lavoro MIUR.....	148
--	-----

Appendice B

Appendice al Capitolo 7: “The CLIL teachers’ competences grid”.....	233
---	-----

Appendice C

Note per la lettura della trascrizione.....	238
---	-----

Appendice D

Appendice al Capitolo 8: Trascrizione della registrazione della lezione CLIL di scuola primaria.....	240
--	-----

Appendice E

Appendice al Capitolo 10: Trascrizione della registrazione della lezione CLIL di scuola secondaria.....	251
---	-----

INTRODUZIONE

Il tema della ricerca è rappresentato dall'analisi di alcuni aspetti linguistici, sociolinguistici e glottodidattici della metodologia CLIL (*Content Language Integrating Learning*), una delle più recenti innovazioni didattico-metodologiche che riguarda sia il campo delle lingue straniere, sia il settore delle discipline non linguistiche (DNL), di ambito scientifico e di ambito umanistico.

Dopo una panoramica sulle origini, le definizioni e i principali modelli teorici relativi alla metodologia CLIL, i principali benefici e le possibili criticità, la diffusione in Europa e il quadro normativo italiano, la ricerca si concentrerà su alcuni aspetti didattici, cognitivi e metalinguistici, per poi focalizzare l'attenzione, nella seconda parte, sulle peculiarità dell'interazione verbale in una classe CLIL, prendendo in esame esempi sia della scuola primaria, sia della scuola secondaria.

PARTE I – Teoria e prassi didattica

Il termine CLIL, introdotto da David Marsh e Anne Maljers nel 1994, è l'acronimo di *Content and Language Integrated Learning*: “apprendimento integrato di contenuto e lingua”. Si tratta di una metodologia didattica che prevede l'insegnamento di contenuti disciplinari in una lingua straniera veicolare. L'assunto di partenza è dunque rappresentato dalla costruzione della competenza linguistico-comunicativa contestualmente all'acquisizione di conoscenze e abilità disciplinari. La prospettiva si fonda su una visione olistica della metodologia CLIL, che parte dal presupposto secondo cui non è possibile acquisire conoscenze e contenuti senza l'accesso alla lingua con cui essi sono veicolati, mediati e valutati. Allo stesso modo, non è possibile acquisire competenze linguistiche in contesti avulsi da qualsiasi contenuto (Crandall, 1994).

E' su questo presupposto che si basa il modello teorico elaborato da Do Coyle (Coyle et al. 2010), fondato sull'integrazione delle 4C - *Content, Communication, Cognition and Culture/Citizenship* - che rappresentano le dimensioni essenziali su cui puntare al fine di contribuire alla formazione e all'inserimento dei giovani in un contesto europeo plurilingue e pluriculturale. Da queste considerazioni emergono i principi ispiratori del CLIL, in particolare: l'attenzione ai contenuti, l'aspetto comunicativo, il valore formativo-educativo e la prospettiva pluriculturale.

Partendo dalle definizioni e dai modelli teorici di riferimento, la ricerca intende prendere in esame gli aspetti positivi e la ricaduta della metodologia CLIL in termini cognitivi, didattici, linguistici e metalinguistici. Si intende, al contempo, focalizzare l'attenzione sulle criticità di questa metodologia, introdotta in Italia con una legge di riforma, che la rende ordinamentale e quindi obbligatoria in tutti i licei e istituti tecnici italiani. Le criticità sono legate soprattutto alle difficoltà di organizzazione e implementazione nelle scuole, nonché alle peculiarità dei percorsi formativi, particolarmente impegnativi e lunghi, soprattutto per i docenti in servizio.

Un capitolo è dedicato al contesto europeo, con riferimenti ad alcuni paesi, dove il CLIL è ormai pienamente integrato nei curricoli scolastici, sebbene l'Italia sia stata il primo paese ad introdurlo in modo ufficiale attraverso una riforma. Spunti di riflessione sono offerti dai Rapporti Eurydice del 2006 e del 2012, che descrivono la situazione relativa alla diffusione del CLIL a livello europeo.

L'attenzione si sposta dunque, sul contesto italiano, con brevi cenni all'exkursus normativo cui si deve l'introduzione della metodologia CLIL. Vengono altresì fatti riferimenti alle innovazioni introdotte nelle strategie didattiche e nei curricoli delle scuole secondarie italiane. In particolare ci si sofferma sui licei linguistici, dove questa metodologia è stata introdotta già a partire dall'a.s. 2012-13 nelle classi terze. A questo proposito viene illustrato il progetto di monitoraggio, promosso dal MIUR e finalizzato a valutare le modalità di attuazione del CLIL nel primo anno di applicazione, anche in riferimento alle Norme transitorie (Nota del 18/1/2013) pubblicate proprio dal MIUR, al fine di consentire un approccio graduale e flessibile da parte dei Dirigenti, dei docenti e di tutte le figure coinvolte nel sistema scolastico.

PARTE II – Analisi dei dati

La Parte II si concentra sulle caratteristiche dell'interazione in classe: partendo dai modelli teorici di riferimento, l'attenzione si rivolge ad alcuni aspetti tipici di una lezione CLIL, analizzando esempi di interazione tra docente e studenti e tra studenti stessi.

Gli studi nel campo dell'interazione in una classe di L2 hanno messo in luce la stretta relazione esistente tra i diversi scopi pedagogici e le modalità con cui si struttura l'interazione verbale. Si è molto dibattuto sui modelli di lezione "frontale", finalizzata alla trasmissione di conoscenze e contenuti erogati "dall'alto", in opposizione ai modelli di lezione "student-centred", volti a

valorizzare il protagonismo attivo degli studenti nella co-costruzione delle conoscenze. Molte lezioni in ambito linguistico sono ancora incentrate sullo scambio di informazioni già note e sulla verifica della comprensione e acquisizione di tali informazioni da parte degli studenti, in un contesto fittizio e innaturale e dunque incapace di generare una comunicazione autentica. Il contesto CLIL, proprio per la sua struttura tipicamente laboratoriale e interattiva, può offrire preziose opportunità di scambi comunicativi naturali e spontanei, in grado di favorire l'apprendimento delle lingue e al contempo dei contenuti disciplinari veicolati in lingua.

Il quadro di riferimento per lo studio delle interazioni in classe è rappresentato dagli strumenti di analisi della sociolinguistica interazionale, di cui l'Analisi della Conversazione costituisce un presupposto fondamentale. L'idea di fondo è quella secondo cui: “la struttura sociale non è qualcosa di esterno incombente sulle azioni degli individui, ma piuttosto qualcosa che gli stessi esseri umani costituiscono e ricostituiscono attraverso le loro pratiche sociali quotidiane” (Orletti, 2000). L'Analisi della Conversazione, diffusasi a partire dagli anni Settanta, ad opera dei sociologi H. Sacks, E. Schegloff e G. Jefferson (1974), studia come i partecipanti all'interazione organizzino l'interazione verbale quotidiana, analizzandola attraverso il punto di vista del parlante nel particolare evento comunicativo. Invece di elaborare un'ontologia teorica di regole, tipica della descrizione sintattica, l'Analisi della Conversazione sottolinea le conseguenze interazionali ed inferenziali delle scelte linguistiche, considerando la conversazione non come un prodotto strutturale, bensì come il risultato dell'interazione tra due o più individui (Levinson, 1985). I meccanismi tecnici di organizzazione di testi e discorsi vengono esaminati, individuando nel flusso della conversazione una serie di mosse o turni di parola, organizzati sequenzialmente. Secondo il modello di Sacks, Schegloff, Jefferson, il sistema di allocazioni richiede unità minime sulle quali costruire i turni di parola. Tali unità sono rappresentate da vari tratti della struttura linguistica superficiale (elementi sintattici, prosodici, intonazionali, ecc.). Il punto terminale di tali unità rappresenta il punto in cui i parlanti possono scambiarsi il turno e viene definito *punto di rilevanza transazionale* (PRT). L'Analisi della Conversazione dunque, può fornire utili strumenti per definire e comprendere la struttura e lo sviluppo della conversazione in classe, in particolare in una classe CLIL.

Una recente evoluzione dell'Analisi della Conversazione è rappresentata dall'*Analisi Conversazionale Applicata*, che come afferma Seedhouse, costituisce il collegamento diretto e naturale con la linguistica applicata: “the development of an applied dimension in CA and its

fundamental concern with language as a form of social action suggest a natural link with applied linguistics” (Seedhouse, 2011).

Infine, anche l'*Interactional Linguistics* (Selting, Couper-Kuhlen, 2000; Barth-Weingarten, 2008) offre un prezioso contributo all'analisi dell'interazione in classe, ponendo alla nostra attenzione i seguenti interrogativi:

- Quali risorse linguistiche sono usate per generare determinate strutture conversazionali ed esprimere funzioni interazionali?
- Quali funzioni interazionali o strutture conversazionali sono espresse da determinate forme linguistiche e dai loro usi?

Un ulteriore approccio emergente, che integra ed amplia il focus dell'Analisi della Conversazione, è rappresentato dalla CA-for-SLA (Markee, Kasper, 2004), *Conversational Analysis for Second Language Acquisition*, che mira all'analisi delle interazioni verbali nella lingua seconda, al fine di promuovere l'apprendimento linguistico in vari contesti d'uso. Come afferma Pekarek Doehler (2010), l'apprendimento di una lingua implica un processo di continuo adattamento di modelli e strutture di “language-use-for-action” in risposta ai bisogni comunicativi emergenti. Questi modelli ricorrono spesso nella routine quotidiana attraverso la partecipazione alle attività sociali; pertanto, la competenza che si acquisisce assume le caratteristiche di una competenza flessibile, dinamica e sensibile ai contesti d'uso. Si parla pertanto di “competenza interazionale” (Young, 2008), ovvero la relazione tra l'impiego da parte dei parlanti delle risorse linguistiche ed interazionali a loro disposizione e i contesti in cui esse vengono utilizzate. La competenza interazionale non è dunque un fenomeno individuale, bensì un processo di co-costruzione condiviso da tutti i partecipanti. Markee (2008) individua tre componenti essenziali della competenza interazionale:

1. la lingua come sistema formale (fonetica, lessico, grammatica);
2. il sistema semiotico (la presa del turno, le sequenze di riparazione, l'organizzazione delle sequenze);
3. i tratti paralinguistici.

Le interazioni in classe vengono dunque esaminate sulla base di questi quadri teorici di riferimento, prendendo in considerazione non solo le risorse linguistiche, ma anche quelle paralinguistiche e multimodali, al fine di comprendere più approfonditamente le dinamiche, i ruoli e le caratteristiche della comunicazione nel contesto classe.

La ricerca degli ultimi vent'anni vede la classe come "ambiente comunicativo" e l'insegnamento/apprendimento come processi linguistici e sociali. Le differenze tra discorso ordinario e discorso della classe sono legate ai diversi diritti e doveri conversazionali di insegnanti e apprendenti. Infatti, la conversazione ordinaria è tipicamente di natura simmetrica, in quanto tutti gli interattanti hanno gli stessi diritti e doveri conversazionali e fanno ricorso ad una serie di strategie per poter di volta in volta allocarsi il diritto di parola. Le interazioni istituzionali, al contrario, sono generalmente caratterizzate da asimmetria di potere comunicativo, trovandosi alcuni interattanti in una posizione privilegiata all'interno dell'evento comunicativo. Nel caso dell'interazione insegnante-alunno, l'insegnante detiene generalmente il controllo degli scambi verbali, fungendo da 'moderatore' nell'alternanza della presa del turno di parola e controllando l'andamento dello scambio comunicativo nei suoi vari aspetti: dall'attribuzione dei turni alla determinazione della loro durata, alla scelta dei contenuti di discussione. Si parla dunque, di vari livelli di dominanza interazionale (Orletti, 2000).

La struttura tipica dell'interazione in classe è rappresentata dalla tripletta IRF (Initiation-Response-Feedback) (Sinclair, Coulthard, 1975), caratterizzata dalla predominanza di turni auto-iniziati dagli allievi che richiedono l'approvazione dell'insegnante e turni degli allievi iniziati dall'insegnante.

Nell'interazione didattica ricorre una sistematica violazione delle norme di cortesia (*politeness*), con l'esecuzione seriale di atti di minaccia alla "faccia" dei propri interlocutori (Goffman, 1967) da parte della figura dominante; le correzioni sono infatti, in questo dominio, generalmente eteroiniziate ed esplicite, a differenza di quanto avviene nell'interazione quotidiana, dove le correzioni sono più spesso mitigate ed indirette, con preferenza per le autocorrezioni. Il lavoro di riparazione costituisce un fondamentale meccanismo di feedback e di controllo per l'apprendente e si manifesta con osservazioni, commenti, richieste di chiarimento e riformulazioni e con correzioni vere e proprie. Questi aspetti tipici dell'interazione in classe rappresentano il punto di partenza per l'analisi del parlato in una classe CLIL, dove la scelta dei meccanismi linguistici e interazionali risponde a precise esigenze comunicative o didattiche. In particolare, molte scelte linguistiche sono dettate dalla strategia didattica dello *scaffolding*, una peculiarità dell'approccio CLIL, che condiziona inevitabilmente le dinamiche interazionali in ambiente CLIL.

Tra i modelli teorici si fa riferimento alla prospettiva glottodidattica, menzionando brevemente gli sviluppi più recenti, in particolare il *Task-Based Approach*, che ricorre spesso nell'analisi delle interazioni CLIL nelle classi di scuola secondaria.

I dati oggetto di studio sono rappresentati dalle trascrizioni delle interazioni tratte da alcune lezioni di scuola primaria e da alcune lezioni di scuola secondaria, esaminate anche in base ad un'ottica comparativa. L'esame dei dati mira a mettere in luce il valore aggiunto della metodologia CLIL e le potenzialità in termini di competenze linguistiche degli studenti e di metacognizione dei contenuti veicolati in lingua straniera.

Le conclusioni cui si cerca di giungere muovono nella direzione del riconoscimento degli apprezzabili risultati conseguiti nel campo dell'apprendimento/insegnamento CLIL in Italia, anche se è ancora lungo il cammino per raggiungere i *benchmark* europei.

ABSTRACT

The focus of the research is CLIL methodology (Content and Language Integrated Learning), one of the latest significant curriculum trends in Europe, in which curricular subjects (either humanistic or scientific) are offered in a foreign language.

The dissertation is divided into two main parts: a theoretical section, including an overview of different perspectives and the theoretical background of this research, and an analytical section, devoted to the description and to the analysis of some examples of CLIL classroom interactions in primary and secondary schools.

PART I – Teaching theory and practice

The term CLIL was introduced in 1994 by David Marsh and Anne Maljers and it refers to the integration of contents and language in the learning process: while using a foreign language, you can learn contents at the same time, improving the level of language competence and the motivation and interest to the subject. Therefore, in a CLIL lesson, you have to pay attention to both the communicative and linguistic level and the content level of what is being taught. The idea is that you can't learn contents without considering the language, as much as you can't speak a language isolated from its context and from the contents that are being conveyed (Crandall, 1994).

From this idea stems the “4 Cs” model suggested by Do Coyle (Coyle et al., 2010): *Content, Communication, Cognition and Culture/Citizenship*: according to this model, the learning process is the result from the integration of these four dimensions. Starting from the origin and definitions of the term CLIL, the research analyses the advantages of this methodology, from a holistic perspective, including linguistic, metalinguistic, cognitive, aspects.

However, also disadvantages are taken into account: CLIL represents a real revolution, that impacts all the actors of the school system (Headmasters, language teachers, subject teachers, language assistants, parents, students, etc.). It takes time to analyse the potentials of this approach and to implement it. One of the key features of CLIL is teacher training aimed at developing a combination of skills and competences: linguistic, subject, didactic, and methodological.

The training process is quite demanding, especially in the case of in-service teachers, who have to cope their teaching timetables at school with the University courses.

A chapter is devoted to the European scenario: considering the latest reports from the European Commission and the latest Eurydice report (Key data on languages in Europe, 2012), the research tries to offer a picture of the implementation of CLIL methodology all over Europe.

In Italy CLIL methodology was introduced by a Reform Law dated 2010: in September 2013 “licei linguistici” started implementing the study of a subject in a foreign language in the third year. Students in their last year of all secondary schools will be offered a subject taught in a foreign language in September 2014, thus making CLIL mandatory in the upper secondary school curriculum. In order to become a qualified CLIL teacher, the Italian Ministry of Education has designed specific in-service training courses, focusing on both language and methodology. As far as language is concerned, the CEFR level of competence required to teach CLIL is C1. As for methodology, a specific Decree establishes that Universities will deliver post-degree courses in CLIL. The learning paths are conceived as blended, with a part of face-to-face lessons and some online activities, offering materials, best practices and toolkits delivered through a special e-learning platform.

A specific chapter is devoted to the monitoring project which is being carried out by the Ministry: an online questionnaire is being delivered to all the teachers that planned and implemented CLIL modules during the school year 2012-13.

PART II – Data analysis

This part deals with the main features of class interaction, stemming on the theoretical framework on which this research is based.

In particular, the main principles of Conversation Analysis and Discourse Analysis are briefly described, in order to better understand the characteristics of the interaction between teacher and student and among students themselves.

Some considerations are mentioned also with reference to the latest researches in the teaching field with particular attention to the Task-Based Approach methodology.

CLIL activities in class can contribute to a more spontaneous and genuine use of the language in contexts and to carry out specific tasks. In fact, effective CLIL lessons take place in laboratories, in equipped rooms or even outdoors. This helps to improve the students' level of competence.

The works of Sacks, Schegloff and Jefferson (1974) are briefly referred to, in order to explain the origin and the main principles of Conversation Analysis. The mechanisms of turn-taking are also taken into account, especially with reference to classroom interaction.

Classroom interaction has some particular features which derives from the asymmetrical nature of the dialogue: teacher and students do not have the same interactional power. In fact the teacher has the complete control of the interaction, at any level (Orletti, 2000). The features, which are typical of classroom interaction, among which the IRF sequence (Sinclair, Coulthard, 1975), can be found also in a CLIL lesson, where different models are applied as well.

One of the most important and common strategies used during a CLIL lesson is the *scaffolding* process, which is the way teachers try to help students in the achievement of the objective of the lesson, guiding them towards progressive autonomy. Considering the scaffolding process, the interactions from a CLIL class in a primary school are examined and discussed, trying to underline the strategies used by the teachers to help the students perform the tasks assigned.

As far as secondary school is concerned, some videoclips from CLIL lessons are analysed and discussed, considering the linguistic resources used within the interaction, but also non verbal communication, which play a leading role in CLIL classes, as multimodality can facilitate the understanding of contents and the process of learning in general.

The thesis aims at pointing out the added value that CLIL methodology can give to the teaching and learning, even if there are still problems and doubts to sort out. Teachers and students are eager to discover this innovation and benefits are quite evident: this can be considered a good starting point in the perspective of the Italian school system. However it will take some years to ascertain the actual results of the implementation of this reform, and to evaluate its impact on the whole system, especially on students moving towards the European benchmarks in terms of linguistic, transversal, curricular and key competences.

Parte I

Teoria e prassi didattica

INTRODUZIONE

Il **primo capitolo** raccoglie una vasta gamma di definizioni e di modelli teorici, che afferiscono ai principali autori internazionali, considerati fondatori e pionieri della metodologia CLIL, molti dei quali ho avuto la fortuna di conoscere personalmente: David Marsh, Do Coyle, Peeter Mehisto, Maria Jesus Frigols, per citarne alcuni.

Il **secondo capitolo** si concentra sugli aspetti positivi della metodologia CLIL, a partire dai benefici individuati dal Libro Bianco della Commissione Europea del 2006. I punti di forza riguardano sia i docenti sia gli studenti e possono essere sintetizzati in termini di rinnovamento delle strategie didattiche; dimensione internazionale dell'insegnamento/apprendimento; maggiore efficacia dello strumento linguistico usato "in situazione" e per la realizzazione di *task* specifici; innalzamento delle competenze linguistiche degli studenti, ma anche, necessariamente dei docenti; maggiore interesse per i contenuti curriculari; stimolo alla formazione linguistica e metodologica dei docenti; ampliamento degli orizzonti culturali, linguistici e didattici, in prospettiva internazionale e interculturale.

Per quanto riguarda le criticità, ci si è soffermati su alcuni nodi cruciali, tra cui la formazione dei docenti, la pluralità di competenze e abilità richieste ai docenti, il livello di competenza linguistica degli studenti. Il profilo del docente CLIL, contenuto in un Decreto Ministeriale, è molto articolato e complesso e comporta l'acquisizione di una serie di competenze che potrà avvenire al termine di percorsi formativi che richiedono un grosso impegno da parte dei docenti in servizio, già peraltro intensamente impegnati nell'attività didattica quotidiana. Le istituzioni scolastiche si trovano inoltre ad affrontare molte difficoltà legate all'organizzazione e gestione di attività, spazi, tempi e risorse.

Nel **terzo capitolo** si forniscono brevi cenni sulla diffusione del CLIL nel panorama europeo. A tal fine sono stati presi contatti con varie Università che già da diversi anni sperimentano la metodologia CLIL, sia per quanto riguarda la formazione dei docenti, sia per quanto riguarda l'insegnamento nei vari ordini di scuola. In particolare, l'Università di Valencia, una delle pioniere della metodologia CLIL in Europa, ha messo a disposizione molti materiali e documenti, offrendomi la possibilità di conoscere in modo approfondito le modalità di attuazione di questo insegnamento in tutto il territorio spagnolo. A questo proposito mi preme ringraziare la prof. Maria

Jesus Frigols¹, che mi ha fornito molti spunti di riflessione e mi ha costantemente incoraggiato nella stesura di questo lavoro.

Il **quarto capitolo** riguarda lo scenario italiano e prende in esame le scelte istituzionali intraprese dal MIUR per introdurre la metodologia CLIL a regime nella scuola italiana. Si menzionano i Decreti n.88 e 89 del 2010 che riformano gli ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado e introducono la metodologia CLIL nei licei e istituti tecnici. Si riassume brevemente anche l'iter burocratico che ha portato alla definizione del profilo del docente CLIL e all'avvio dei corsi di formazione linguistico-comunicativi e metodologico-didattici.

Il **quinto capitolo** della Parte I è incentrato sul monitoraggio condotto per conto del Ministero dell'Università, dell'Istruzione e della Ricerca sull'introduzione della metodologia CLIL nel terzo anno dei licei linguistici a partire dall'a.s. 2012-13, come previsto dalla riforma degli ordinamenti scolastici. Un questionario di monitoraggio è stato somministrato a tutti i docenti di disciplina non linguistica (DNL) dei licei linguistici italiani impegnati nell'a.s. 2012-13 in attività di insegnamento CLIL nelle classi terze. I risultati dell'indagine hanno confermato l'avvenuta attuazione da parte delle scuole, delle Norme Transitorie pubblicate dal MIUR nel gennaio 2013, che contengono una serie di indicazioni e di modalità operative volte a promuovere un graduale approccio a questa nuova metodologia. L'analisi dei dati ha consentito di trarre un primo bilancio sulle effettive ricadute della metodologia CLIL sia in relazione ai docenti (rinnovamento delle metodologie didattiche, dimensione dell'internazionalizzazione ecc.), sia in relazione agli studenti (innalzamento delle competenze linguistiche, maggiore interesse per i contenuti ecc.). Il Rapporto di monitoraggio (Appendice A) elaborato dal Gruppo di Lavoro del MIUR di cui faccio parte, è stato presentato il 5 marzo 2014 nel corso di un seminario tenutosi presso la sede di Viale Trastevere, che ha visto la partecipazione dell'Onorevole Ministro Stefania Giannini.

¹ Maria Jesus Frigols è professore ordinario presso la "Valencia International University", una delle prime Università europee ad introdurre la metodologia CLIL nell'offerta formativa, anche attraverso l'erogazione di percorsi formativi a distanza mediante piattaforma multimediale.

1. CLIL – *Content Language Integrated Learning*: definizioni e modelli teorici

1.1. Modelli e definizioni

Il termine CLIL, introdotto da David Marsh e Anne Maljers nel 1994, è l'acronimo di *Content and Language Integrated Learning*: “apprendimento integrato di contenuto e lingua”. Si tratta di una metodologia didattica che prevede l'insegnamento di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare.

La definizione ufficiale più recente si legge nei documenti della Commissione Europea del 2012: “CLIL involves teaching a curricular subject through the medium of a language other than that normally used. The subject can be entirely unrelated to language learning, such as history lessons being taught in English in a school in Spain. CLIL is taking place and has been found to be effective in all sectors of education from primary through to adult and higher education. Its success has been growing over the past 10 years and continues to do so.”

Le definizioni più comunemente usate in ambito linguistico e didattico si devono a David Marsh², che ho avuto la fortuna di conoscere personalmente, ricevendo da lui preziosi suggerimenti sullo svolgimento e la stesura di questo mio lavoro.

“CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focussed aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language “ (Marsh, 1994).

“CLIL is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language, and therefore not the most widely used language of the environment, is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself “ (Marsh, Langé³, 2000).

² **David Marsh** insegna presso la “University of Jyväskylä”, Finlandia. È impegnato nel campo dell'istruzione bilingue e plurilingue dal 1980. Ha fatto parte del team che nel 1994 ha lanciato il termine CLIL. Nel 2002 ha scritto “The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential” per la Commissione Europea (DG EAC).

³ **Gisella Langé** è ispettrice tecnica di lingue straniere presso il MIUR. Ha contribuito attivamente alla diffusione della metodologia CLIL in Italia, coordinando vari Gruppi di Studio e Comitati Tecnico-Scientifici.

“CLIL is an educational approach in which non-language subjects are taught through a foreign, second or other additional language” (Marsh et al., 2001).

“Integrating language with non-language content, in a dual-focussed learning environment” (Marsh, 2002).

Da queste definizioni si evince come la metodologia CLIL rappresenti l'integrazione tra la lingua e il contenuto in un approccio duale, che implica l'apprendimento della lingua e del contenuto contemporaneamente: si impara una lingua e al contempo si apprendono i contenuti.

“CLIL is about installing a 'hunger to learn' in the student. It gives opportunity for him/her to think about and develop how s/he communicates in general, even in the first language“ (Marsh, Marsland & Stenberg, 2001). Quest'ultima definizione fa riferimento all'ambiente di apprendimento, che rappresenta la dimensione in cui acquistano significato tutte le attività linguistiche e didattiche in generale, offrendo l'opportunità allo studente di acquisire una maggiore consapevolezza delle sue abilità metalinguistiche e comunicative anche nella lingua madre.

“We know that there are social, economic, cultural and ecological advantages to be gained through promoting plurilingualism through language learning right across our societies. CLIL offers one additional means by which to give our youngsters the opportunities to develop their capacity to use language and to reap the benefits in their present and future lives” (Marsh, 2002).

Secondo Marsh le principali caratteristiche dell'insegnamento secondo la metodologia CLIL, che si configura come un metodo “*language-sensitive*” sono:

- organizzazione della classe in gruppi o in coppie;
- verifica della comprensione da parte degli alunni, attraverso una particolare attenzione al *feedback*, in modo che esso sia critico ma anche costruttivo;
- interazioni frequenti, anche attraverso il *cooperative learning*;
- attività di supporto alla lingua;
- attenzione alla correzione degli errori, per evitare episodi di demotivazione;
- attenzione ai bisogni linguistici della classe;
- supporto agli alunni nel processo di interiorizzazione della lingua utile per la comunicazione;
- attenzione alle strategie d'apprendimento relative sia alla lingua sia ai contenuti;
- *shift* linguistico in determinati momenti della lezione;

- attenzione alla valutazione, in modo che eventuali incertezze linguistiche non vadano ad inficiare i risultati nella disciplina non linguistica.

Le parole di Marsh intendono mettere in luce il valore aggiunto di questa metodologia, che consiste nell'intensificare la motivazione all'apprendimento e l'autenticità delle attività didattiche proposte.

L'ambiente d'apprendimento duale che si prefigge di integrare contenuti non linguistici e lingua straniera è certamente complesso e richiede la messa a punto di strategie linguistiche e didattiche particolari.

Per sviluppare una metodologia organica Wolff (1997) propone i seguenti elementi:

- attenzione alla lingua: il contenuto mantiene una posizione centrale, ma il suo processo di apprendimento è reso possibile dall'uso e dalla padronanza dei mezzi linguistici;
- lettura e scrittura come abilità linguistiche essenziali: rendono possibile la comprensione e l'espressione dei contenuti di qualunque disciplina;
- organizzazione della classe flessibile e aperta, con particolare attenzione ai lavori di gruppo e alle attività laboratoriali;
- approccio tematico: lavori di ricerca e approfondimento su temi specifici.

Un'altra definizione di CLIL si deve a Carmel Mary Coonan (2002)⁴: "il CLIL è un tipo di percorso educativo bilingue, più o meno lungo, caratterizzato da scelte strategiche, strutturali, metodologiche, atte ad assicurare l'apprendimento integrato duale – di lingua e di contenuto non-linguistico - da parte di discenti che imparano attraverso una lingua non-nativa".

Secondo Clegg (Barbero, Clegg, 2005), "insegnare ad apprendere in una seconda lingua non è la stessa cosa che insegnare ad apprendere nella L1. Gli alunni che imparano in una lingua diversa dalla propria fanno più cose, dal punto di vista cognitivo, rispetto a quelle che fanno quando imparano nella loro lingua madre. Quindi essi hanno una capacità mentale minore di concentrarsi sulla comprensione del contenuto di quanta ne abbiano quando imparano in lingua madre, ne deriva che non possono portare a termine alcuni compiti senza aiuto."

⁴ **Carmel Mary Coonan** è professore ordinario presso l'Università Cà Foscari di Venezia, una delle prime Università italiane ad avviare progetti di ricerca e sperimentazione nel campo della metodologia CLIL.

Do Coyle⁵, Professore in Innovazione e Apprendimento presso l'Università di Aberdeen, Scozia e figura di riferimento per il suo lavoro sulle pedagogie CLIL, auspica che questa metodologia possa diffondersi ampiamente e diventare presto, componente centrale all'interno del Portfolio Linguistico Europeo. "The supply of CLIL teachers, the quality of their teaching and of teacher education are crucial in meeting the demands and challenges of a rapidly changing society." Con questa affermazione Coyle mette in luce l'aspetto legato all'internazionalizzazione, come componente imprescindibile di una formazione che deve necessariamente rispondere alle esigenze di una società in continua trasformazione. Le 4 dimensioni su cui ruota il modello di Do Coyle (denominate le 4 C: *Content, Communication, Cognition and Culture/Citizenship*) sono articolate nel modo seguente (Coyle, 2007):

- *attenzione ai contenuti*: i contenuti non dovrebbero essere erogati secondo modalità tradizionali trasmissive, ma veicolati attraverso metodologie che promuovano l'acquisizione di abilità e competenze disciplinari e sviluppino l'auto-apprendimento. La relazione tra linguaggio e comprensione dei contenuti richiede anche una riflessione sul linguaggio che si usa per apprendere;
- *aspetto comunicativo*: il linguaggio è appreso in situazioni reali; offre l'opportunità di sviluppare una più ampia gamma di abilità, strategie e competenze linguistiche utili ad affrontare situazioni di uso quotidiano della lingua;
- *valore formativo-educativo*: le attività predisposte dovrebbero costituire una sfida cognitiva, qualsiasi sia il livello di competenza e richiedere lo sviluppo di abilità cognitive oltre che abilità linguistiche promuovendo al contempo, l'arricchimento e la crescita della persona;
- *prospettiva pluriculturale*: offre agli studenti l'opportunità di confrontarsi con altre culture di cui studiano la lingua, sviluppando atteggiamenti di comprensione e sensibilizzazione verso culture diverse dalla propria.

Le 4 C sono rappresentate da Coyle con un diagramma triangolare, in cui ognuno dei lati rappresenta una dimensione del CLIL: *Content, Communication, Cognition*. Il triangolo è inserito, a sua volta, in un cerchio, *Culture*: ciò indica che l'apprendimento di contenuti in lingua straniera implica anche la comprensione e l'assimilazione della cultura di riferimento.

⁵ **Do Coyle**, attualmente incardinata presso l'Università di Aberdeen, Scozia, ha in precedenza insegnato presso la Nottingham University, dove ha introdotto un programma di formazione iniziale CLIL. Offre attualmente la sua consulenza a ministeri e strutture governative in materia di insegnamento CLIL.

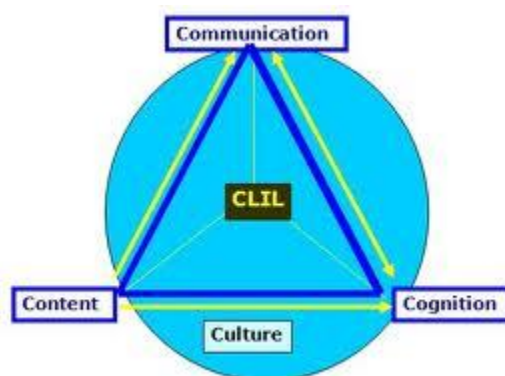


Figura 1 – Le 4 C di Coyle

“Language is a system which relates what is being talked about (content) and the means used to talk about it (expression). Linguistic content is inseparable from linguistic expression.” (Mohan, 1986).

Secondo Mohan la metodologia CLIL non fa altro che rispecchiare quanto avviene naturalmente durante ogni forma di interazione verbale, in cui è sempre presente, anche se inconsapevolmente, una forma di integrazione tra i contenuti che vogliamo veicolare e il mezzo linguistico con cui questi contenuti vengono trasmessi.

L’acquisizione dei contenuti in lingua straniera richiede il coinvolgimento di operazioni cognitive (Anderson, Krathwohl, 2001) che possono configurarsi come più semplici e quindi di livello più basso – *lower order thinking skills (LOTs)*, oppure più impegnative e complesse e quindi di livello più alto – *higher order thinking skills (HOTs)*. La tabella sottostante (Barbero, 2011) indica graficamente il rapporto fra contenuti (colonna a sinistra) e lingua (colonna di destra), passando attraverso operazioni cognitive di diverso livello in relazione alla struttura più o meno complessa della conoscenza. Come si evince dalle scelte lessicali adottate, le operazioni cognitive sono facilmente assimilabili alle funzioni linguistiche. Le funzioni linguistiche necessarie per svolgere compiti che coinvolgono LOTs normalmente possono essere espresse con strutture grammaticali semplici, mentre attività disciplinari che richiedono HOTs, in genere implicano l’uso di strutture più complesse e più articolate. La consapevolezza dell’attivazione di questi diversi tipi di abilità cognitive può essere molto utile nell’analisi delle dinamiche interazionali che vengono a stabilirsi in una classe CLIL.

Come dimostrano le ricerche sulla metodologia di insegnamento integrato di una lingua straniera e di una disciplina non linguistica (Coonan, 2002), utilizzare la lingua straniera in compiti complessi

e cognitivamente impegnativi permette di ancorare e sviluppare più profondamente le competenze linguistiche rispetto ad un utilizzo della LS solo in attività genericamente comunicative.

Struttura della conoscenza	Operazioni cognitive (<i>Thinking skills</i>)	Uso della lingua per: <i>funzioni linguistiche (CALP)</i>
Classificazione / Concetti	Lower order thinking skills - definire - identificare - classificare -	Descrizione - osservare ed esplorare un ambito - riconoscere elementi - classificarli secondo le loro caratteristiche comuni - trovare definizioni - descrivere l'informazione
Principi / Relazioni / Processi	Higher order thinking skills - spiegare - fare previsioni - fare ipotesi - analizzare - confrontare - interpretare dati e trarre conclusioni - applicare - individuare possibili soluzioni di problemi - sintetizzare	Sequenze - prevedere gli esiti di un esperimento - fare ipotesi sui risultati - analizzare le parti di un tutto, identificare relazioni - descrivere somiglianze e differenze - applicare uno schema per risolvere un problema - definire e rappresentare un problema - incorporare nuove informazioni in quelle già acquisite
Valutazione / Elaborazione / Creatività	Higher order thinking skills - valutare - esprimere giudizi - individuare criteri di valutazione	Scelte - verificare l'opportunità di idee o decisioni - giustificare le scelte - indicare priorità

Tabella 1 – Barbero 2011

Tra le finalità dell'insegnamento secondo la metodologia CLIL abbiamo dunque messo in luce in particolar modo: l'acquisizione dei contenuti disciplinari, il miglioramento delle competenze linguistiche nella L2, l'uso della lingua straniera come strumento per apprendere, lo sviluppo delle abilità cognitive. Per realizzare queste finalità, l'insegnante CLIL non solo utilizza la L2 per veicolare i contenuti della sua materia, ma attua una serie di strategie che sono essenziali per

l'apprendimento integrato. I percorsi didattici CLIL mirano al potenziamento linguistico attraverso l'apprendimento esperienziale: imparare facendo, anziché solo guardando o memorizzando. Questa modalità, secondo le ultime ricerche, elabora gli *input* a livelli più profondi, dando luogo ad una effettiva acquisizione “automatizzata” e veicolando attraverso l'autenticità del contesto, l'idea della lingua come strumento vivo di comunicazione e relazione e non come entità astratta codificata da norme grammaticali e sintattiche.

Cummins (2000) analizza i risultati contrastanti di una serie di ricerche sugli esiti scolastici degli studenti bilingui inseriti in scuole che utilizzano una L2 per la trasmissione delle conoscenze disciplinari e li spiega argomentando l'esistenza di due livelli di competenza in L2 necessari ad uno studente straniero: il livello che riguarda la lingua della comunicazione e delle interazioni personali (BICS - *Basic Interpersonal Communicative Skills*) e il livello della competenza specifica sulla lingua dello studio (CALP - *Cognitive Academic Learning Proficiency*), che permette di comprendere e utilizzare la L2 delle discipline, dei concetti e dei compiti su di essi richiesti dalla scuola (Cummins, 1984).

Come afferma Luise (2009), la didattica delle discipline in italiano L2 ci dimostra in modo sempre più evidente che, fermo restando uno scarto non quantificabile a priori tra BICS e CALP, si possono proporre contenuti disciplinari attraverso una lingua non materna fin dai livelli più elementari di competenza. E' sulla base di queste considerazioni che la metodologia CLIL, nonostante sia nata, almeno in Italia, soprattutto nella scuola secondaria, attualmente viene sperimentata da un numero sempre crescente di docenti di scuola primaria, che dal punto di vista organizzativo è l'ambiente ideale per una simile esperienza, in quanto la lingua straniera e la disciplina spesso sono insegnate dallo stesso docente. Tuttavia, è evidente la difficoltà legata ai livelli elementari di competenza linguistica degli studenti. Significativa a tal proposito, la tesi di Barbero: “CLIL è realizzabile ad ogni livello di scuola, anche con competenze linguistiche elementari. La maggiore o minore difficoltà non dipende affatto dall'uso di una lingua diversa da quella materna, ma dalla metodologia utilizzata o dall'assenza di una metodologia specifica. In altre parole, un approccio CLIL può risultare “difficile” se non vengono adeguatamente considerati questi elementi:

- il tipo di disciplina,
- le modalità di presentazione dei contenuti,
- le attività e il tipo di supporto fornito attraverso di esse.”

Peeter Mehisto (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008), docente presso la *University of London* e membro del “CLIL Cascade Network⁶”, ha analizzato le implicazioni per le scuole, definendo questa metodologia un motore di cambiamento e di riforma. Mehisto è uno dei padri fondatori del CLIL, che ho avuto la fortuna di conoscere e di ascoltare dal vivo in occasione di numerosi convegni e seminari. Egli insiste soprattutto sul carattere innovativo e rivoluzionario del CLIL, che impone al docente uno “shift in thinking”, cioè un ripensamento delle sue pratiche didattiche quotidiane, il passaggio dal *presentational talk*, tipico delle lezioni frontali, all’*exploratory talk*, tipico delle lezioni laboratoriali, dei lavori di ricerca e sperimentazione, in cui il docente assume soprattutto il ruolo di facilitatore e moderatore. Secondo Mehisto questa rivoluzione coinvolge tutti gli attori del processo educativo, fuori e dentro la scuola, portando una ventata di rinnovamento, che deve necessariamente fondarsi sulla dimensione collegiale e condivisa di tutte le azioni intraprese.

Dodman (2004) mette in luce come il CLIL si intrecci sapientemente in un tessuto plurilingue, in quanto “le lingue sono qualcosa non solo da imparare ma con cui imparare, creando percorsi interlinguistici e interdisciplinari con obiettivi, contenuti e metodologie comuni”.

1.2. Cenni di sviluppo diacronico del CLIL

Come si legge nel Rapporto Eurydice del 2006 “Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa”, la metodologia CLIL permette agli alunni di acquisire contenuti disciplinari, esercitando e migliorando al contempo le loro competenze linguistiche. Da diversi decenni in Europa molti istituti scolastici propongono l’insegnamento di alcune materie del curriculum in una lingua straniera, regionale o minoritaria. Prima degli anni ‘70, questo tipo di insegnamento era offerto principalmente nelle regioni con un profilo linguistico particolare (regioni di confine, bilingui, ecc.) o nelle grandi metropoli e riguardava quindi un numero molto ristretto di alunni inseriti in contesti linguistici e sociali particolari. Gli interventi didattici erano finalizzati allo sviluppo di competenze linguistiche paragonabili ai parlanti nativi. L’aggettivo usato per questo tipo di insegnamento era generalmente “bilingue”. Durante gli anni ‘70 e ‘80 in Canada sono stati attivati con successo alcuni programmi di insegnamento in immersione promossi da gruppi di genitori anglofoni, residenti nella provincia del Québec, che ritenevano che una buona conoscenza del francese fosse indispensabile in un

⁶ *CLIL Cascade Network* o *CLIL Consortium* è un consorzio internazionale co-finanziato dalla Commissione Europea, che offre risorse a tutti i *policy makers*, formatori, docenti, impegnati nel settore dell’insegnamento CLIL in Europa.

ambiente francofono. Questi progetti hanno dato impulso a numerose ricerche interessanti, soprattutto dal punto di vista didattico. Pur con le sue peculiarità, non trasferibili al contesto europeo, l'esperienza canadese ha contribuito a stimolare l'interesse e la sensibilizzazione verso questo settore di studi anche in Europa.

L'acronimo CLIL comincia a diffondersi durante gli anni '90. Esso veicola un approccio metodologico innovativo che oltrepassa i confini dell'insegnamento delle lingue, conferendo alla lingua e alla disciplina la stessa importanza. La metodologia CLIL condivide con le altre forme di insegnamento bilingue o in immersione alcune caratteristiche e peculiarità: sul piano organizzativo propone un modello di insegnamento abbastanza intensivo e sul piano metodologico punta sulla necessità di porre gli studenti in contesti autentici. Uno dei primi testi legislativi relativi alla cooperazione europea in materia di CLIL è la Risoluzione del Consiglio Europeo del 1995, che fa riferimento alla promozione di metodi innovativi e cita "l'insegnamento, in una lingua straniera, di discipline diverse dalle lingue nelle classi in cui si impartisce l'insegnamento bilingue". Lo stesso anno, nel Libro Bianco sull'educazione e la formazione (*Insegnare e apprendere – Verso la società cognitiva*), la Commissione Europea poneva l'accento sulle idee innovative e sulle pratiche più efficaci per aiutare tutti i cittadini dell'Unione a conoscere tre lingue europee. Tra le varie tesi affermate, la Commissione suggeriva che "sarebbe opportuno che, come nelle scuole europee, la prima lingua straniera appresa diventi la lingua di insegnamento di talune materie nella scuola secondaria". L'anno 2001, "Anno europeo delle lingue", ha avuto il merito di mettere in luce che la promozione dell'apprendimento delle lingue e della diversità linguistica può essere realizzata attraverso una molteplicità di approcci, tra cui l'insegnamento secondo la metodologia CLIL. Nel marzo 2002, il Consiglio Europeo di Barcellona ha voluto dare un forte impulso all'apprendimento delle lingue chiedendo agli Stati membri e alla Commissione Europea di promuovere l'insegnamento di almeno due lingue straniere sin dalla più tenera età. Nel 2003 la Commissione Europea ha lanciato il "Piano di azione 2004-2006", in cui si affermava che l'insegnamento CLIL "può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione Europea in termini di apprendimento delle lingue". I recenti programmi di cooperazione europea in ambito di istruzione e formazione ("LLP Life-Long Learning Programme" 2007-2013, nonché il recentissimo "Erasmus +" 2014-2020) mirano a promuovere la mobilità transnazionale, il plurilinguismo e la diffusione di buone pratiche tra i vari stati membri anche in ambito CLIL.

2. Perché CLIL? Punti di forza e criticità

2.1. I punti di forza del CLIL

La rapida diffusione della didattica secondo la metodologia CLIL nel panorama della scuola italiana (come vedremo più dettagliatamente in seguito, in base alla riforma della scuola secondaria di secondo grado, la metodologia CLIL è stata introdotta in tutti i licei ed istituti tecnici) si fonda su una molteplicità di vantaggi e su un'ampia gamma di ricadute in termini didattici, linguistici, cognitivi, metalinguistici. Di seguito alcuni dei benefici correlati all'introduzione di questa metodologia:

- la sensibilizzazione verso una coscienza interculturale e multilinguistica
- il potenziamento delle competenze linguistiche e comunicative
- la possibilità di una visione poliedrica e multiprospettica dei contenuti
- un maggior contatto con la lingua obiettivo
- un completamento con le altre discipline, piuttosto che una “competizione”
- la diversificazione delle pratiche e del *setting* didattico
- una accresciuta motivazione e fiducia nelle lingue e nelle discipline.

L'implementazione della metodologia CLIL, dunque, contribuisce ad un allineamento verso i *benchmark* europei in ambito di competenze chiave, internazionalizzazione, plurilinguismo e cittadinanza europea.

Come si è già accennato a proposito del modello di Cummins (1984), utilizzando la lingua straniera per acquisire contenuti disciplinari non solo migliorano le abilità di comunicazione (BICS - *Basic Interpersonal Communicative Skills*), ma vengono anche favorite le abilità accademiche (CALP - *Cognitive Academic Learning Proficiency*). Pertanto l'insegnamento veicolare stimola non solo una maggiore competenza linguistica - acquisizione di lessico specifico, fluidità di espressione, efficacia comunicativa – ma promuove anche le abilità trasversali (la capacità di leggere efficacemente, interagire in una discussione, chiedere chiarimenti, esprimere accordo o disaccordo) e le abilità cognitive (saper riassumere, sintetizzare, fare ipotesi). Anche il ragionamento autonomo e le capacità argomentative ne traggono vantaggio.

La metodologia CLIL si fonda sull'apprendimento laboratoriale, sul *peer learning* e sul *cooperative learning* e queste strategie permettono allo studente di non sentirsi mai solo nel suo percorso formativo, riuscendo, grazie alla mediazione del docente e al supporto dei compagni, a raggiungere obiettivi inattesi: “reach beyond what we are able to achieve alone, to participate in new situations and to tackle new tasks” (Gibbons 2002).

2.2. L'aspetto cognitivo

Il fulcro della metodologia CLIL è la lingua di apprendimento e di insegnamento in contesto, attraverso una doppia focalizzazione su lingua e contenuti. L'attenzione alla dimensione linguistica si concretizza attraverso l'esame delle abilità comunicative, del lessico, della morfo-sintassi e della grammatica, senza però perdere di vista il rapporto con i contenuti veicolati attraverso queste strutture. La base teorica per legare il contenuto con la lingua è reperibile nelle operazioni cognitive specifiche al contenuto e nelle strategie. A tal proposito si fa riferimento alla tassonomia di Mohan (Mohan 1986), che consente di integrare esplicitamente la lingua con i contenuti attraverso le capacità cognitive (*thinking skills*), disposte in scala a tre livelli cui corrispondono espressioni linguistiche specifiche:

1. classificazione / concetti
2. principi
3. valutazione.

Le capacità cognitive e le relative strategie sottendono a tutte le forme della conoscenza, ma le loro manifestazioni linguistiche variano da disciplina a disciplina. Il concetto di causalità, ad esempio, è presente in tutti i campi del sapere, ma la relativa espressione linguistica può essere differenziata se ci si riferisce alla storia, oppure alle scienze. Questa tassonomia si presenta quindi come una griglia a due entrate e a tre livelli: da un lato la struttura della conoscenza (concetti e classificazioni, principi, valutazione), dall'altro la realizzazione pratica in termini linguistici (descrizione, sequenze temporali, cicli, eventi procedurali) e, infine, in corrispondenza del livello “valutazione”, le scelte, le alternative, le decisioni prese su oggetti ed eventi. Così, per esempio, la categoria “principi” contiene sia le operazioni cognitive sia le forme linguistiche necessarie per spiegare, interpretare ed applicare dati, per sviluppare generalizzazioni e trarre conclusioni (cfr. Tabella 2).

CLASSIFICATION /CONCEPTS	PRINCIPLES	EVALUATION
webs, trees, tables, graphs, databases	diagrams, graphs, tables, cycles	Rating charts, grids
tables, diagrams, pictures	tables with numbered steps, flow charts, cycles, time lines, action strips	decision trees, flow charts
DESCRIPTION	SEQUENCE	CHOICE

Tabella 2 – Mohan, 1986

L'ingranaggio a tre ruote dell'immagine sottostante illustra in modo molto esplicito l'integrazione dei vari livelli.



Figura 2 – Le integrazioni nel CLIL

2.3. L'aspetto didattico

Già a partire dal citato documento della Commissione Europea *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*, si riconosceva all'apprendimento integrato di lingua e contenuto un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione Europea in termini di apprendimento delle lingue: "tale metodo può infatti offrire agli studenti concrete opportunità di mettere subito in pratica le nuove competenze linguistiche acquisite, anziché

dedicarsi prima all'apprendimento e poi passare alla pratica. (...) Il metodo offre la possibilità di studiare le lingue a una più vasta gamma di studenti, stimolando la fiducia in se stessi dei giovani studenti e di chi non ha ottenuto buoni risultati nell'apprendimento linguistico formale organizzato nell'ambito del sistema generale (...)"'. Il documento evidenzia come il contatto con la lingua straniera veicolare determini una situazione di apprendimento linguistico qualitativamente migliore e un più alto grado di competenza rispetto a un'impostazione tradizionale, poiché fornisce numerose opportunità per imparare la lingua in modo incidentale.

Secondo Krashen (Krashen 1982, 1985), lo studente concentra la propria attenzione sui contenuti e sulle operazioni cognitive da svolgere per comprenderli ed elaborarli, senza soffermarsi sulla forma e costruisce gradualmente una certa fiducia in se stesso perché può fare qualcosa di concreto, utilizzando la L2 in assenza di una consapevolezza esplicita. I contenuti affrontati in un contesto d'uso veicolare della lingua straniera sono, secondo Wolff (1997), più autentici di quelli presentati nei corsi tradizionali di lingua: la ricchezza del contesto di apprendimento e la significatività dell'esperienza favoriscono uno sviluppo qualitativamente migliore di funzioni linguistiche e cognitive. Ancora, secondo Cummins, già in precedenza citato, l'insegnamento veicolare è l'unico che consenta il raggiungimento della competenza "alta", o CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), ossia di abilità complesse che implicano l'uso di processi cognitivi di ordine superiore quali l'analisi, la sintesi, la valutazione, la generalizzazione, il fare ipotesi, il trovare soluzioni. Il rapporto tra CALP e BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) è iconicamente rappresentato dall'immagine di un iceberg:

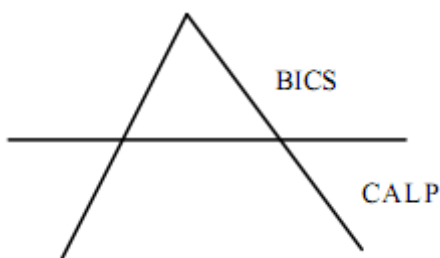


Figura 3 - *BICS e CALP*

La ricchezza e il potenziale di un approccio CLIL sono quindi da ricercarsi, come sostiene Coyle, nella integrazione fra apprendere a usare la lingua e usare la lingua per apprendere. Mentre in un contesto di insegnamento tradizionale della lingua, l'insegnante insegna la lingua e lo studente impara le abilità e apprende a usare la lingua per scopi diversi, in un contesto CLIL l'insegnante

promuove la lingua attraverso il suo uso veicolare e lo studente usa le abilità e la lingua per apprendere.

Gli elementi costitutivi del CLIL possono profilarsi in proporzione diversa a seconda dei vari modelli di applicazione, come di seguito esemplificato:

- *Content-Language Ratio:*

la proporzione tra contenuti disciplinari e la lingua obiettivo (o LS) data in ogni lezione. Per esempio, si può variare da un 90% di contenuti disciplinari presentati dal docente DNL e il 10% di LS presentata dall'insegnante di LS, fino a una proporzione di 25% di contenuti e 75% di esposizione linguistica. La doppia focalizzazione tra contenuti ed esposizione alla lingua obiettivo è fondamentale per definire un percorso CLIL;

- *Exposure:*

la proporzione di CLIL praticata dall'apprendente lungo il percorso scolastico annuale. A seconda della stima proporzionale rispetto al tempo di insegnamento, si definiscono tre gradi di esposizione:

- bassa: quando la percentuale si aggira attorno al 15%,
- media: quando la percentuale è tra il 15% e il 50%,
- alta: sopra il 50%.

2.4. L'aspetto metalinguistico

La funzione metalinguistica è definita da Jakobson come "*la possibilità di servirsi della lingua per parlare della lingua stessa*" (Jakobson, 1960). Se si parla della lingua, allora si parla una metalingua, che non si riferisce agli oggetti della realtà extralinguistica, bensì agli elementi e alle categorie della lingua stessa. La competenza metalinguistica è una competenza piuttosto avanzata, in quanto richiede un buon livello di padronanza della lingua oggetto di riflessione. Tali attività di riflessione sulla lingua sono processi cognitivi strutturati e consapevoli.

In riferimento alla lezione CLIL, l'aspetto metalinguistico può rappresentare un rinforzo, a patto che questa funzione non venga vista come prevalente in un approccio che resta fondamentalmente comunicativo. A tal proposito è sconsigliabile la traduzione dei contenuti *tout court* dalla L1 alla

L2, come avviene in alcune scuole private della Turchia e dell'Iran, dove si propongono percorsi didattici che vengono definiti CLIL, sul modello europeo, ma in realtà si tratta di una giustapposizione degli stessi contenuti proposti nelle due lingue: in L2 nelle lezioni antimeridiane e in L1 in orario pomeridiano. È evidente la demotivazione dell'apprendente, che vede inutile ed innaturale la ripetizione sterile di un contenuto in due lingue diverse. Una soluzione largamente accettata consiste nel selezionare e tematizzare solo alcune aree morfo-sintattiche e grammaticali su cui proporre la riflessione metalinguistica, magari in momenti separati rispetto alla lezione CLIL vera e propria. Infatti il supporto di tipo linguistico agli studenti è una necessità inderogabile durante tutto il percorso CLIL. La metodologia CLIL, dunque, che mira al raggiungimento della competenza linguistico-disciplinare, non può non prevedere anche la competenza metalinguistica, che in modo più ampio, implica anche una competenza metaculturale, in quanto proiettata nella sfera socio-culturale del paese della lingua veicolare attraverso cui si apprendono i contenuti. Naturalmente esistono materie che più di altre si prestano a questa riflessione: quello della storia è un esempio ovvio, poiché il CLIL potrebbe aiutare a percepire le diverse versioni di un avvenimento storico e i giudizi che ne sono stati dati. Se si pensa però che nessuna disciplina viene insegnata in maniera "neutra" e soprattutto che nessun insegnamento disciplinare è immune dalla visione epistemologica che ne ha l'insegnante stesso, si comprenderà meglio come il CLIL, oltre a sviluppare la competenza disciplinare e linguistica, favorisca la comprensione di fenomeni nella loro complessità.

2.5. Le criticità

Come dimostrano le ricerche di Coonan (2006) e di Grassi (2007), che prendono in esame una serie di interrogazioni disciplinari fatte a studenti stranieri, si può rilevare che “in questa oscillazione ambigua, perché mai esplicitata, tra focus linguistico o contenutistico dell'apprendimento disciplinare, gli studenti scelgono di dedicare i propri sforzi principalmente alla lingua, trascurando di fatto la comprensione dei contenuti, attraverso uno studio mnemonico di un testo scritto, che porta alla produzione di testi agrammaticali e poco coesi, quando non incongruenti, ma di registro alto, come vogliono le regole della microlingua disciplinare” (Grassi, 2007).

Ai fini dell'efficacia dell'intervento didattico, oltre a facilitare la comprensione dell'input linguistico e a favorire la produzione linguistica da parte dello studente, è necessario progettare e programmare tutte le fasi dell'azione, dalla definizione degli obiettivi, alla messa a punta delle

prove di verifica, in modo da far percepire con chiarezza agli studenti quale dei due aspetti debba essere privilegiato nei diversi momenti del percorso di insegnamento/apprendimento. È importante che sia chiaro a tutti gli attori del percorso formativo la modalità con cui avviene l'integrazione dell'aspetto linguistico con quello disciplinare.

Un progetto scolastico multilaterale Comenius, scaricabile dal sito <http://www.clilers.eu>, ha messo in luce le caratteristiche che il CLIL può assumere e quelle di cui invece non dovrebbe connotarsi:

CLIL è ...	CLIL NON è ...
... stimolante	... fare una lezione in lingua straniera
... didatticamente molto efficace	... facile da pianificare né da realizzare
... gradito a studenti e genitori	... inventabile al momento
... multimediale e abbraccia più modelli cognitivi	... fattibile in maniera indipendente dalla lingua straniera
• obbliga l'insegnante a ripensare la propria didattica	... usare la lingua dell'insegnante di lingua straniera, anzi è meglio che gli studenti sentano l'insegnante CLIL più vicino al loro modo di esprimersi in L2
• crea nuovi modelli di apprendimento /insegnamento	... uno standard e dipende da età e capacità della classe
• agevola il ruolo di facilitatore (teacher as tutor)	... obbligabile, perché in assenza di entusiasmo ...
• coinvolge e motiva gli studenti, specie se consapevoli del processo	

Una criticità rilevata da Coonan nelle lezioni CLIL riguarda la correttezza formale della produzione e dell'interazione orale: talvolta ci troviamo di fronte a *junky input* e la *accuracy* viene inficiata a vantaggio dei contenuti disciplinari. È difficile trovare il giusto equilibrio tra contenuti e lingue, senza banalizzare troppo i contenuti, ma allo stesso tempo senza perdere di vista la correttezza formale.

Un altro nodo critico è rappresentato dalla complessità della formazione dei docenti, di cui si parlerà più ampiamente in seguito, con particolare riferimento alla situazione italiana. Il piano di formazione italiano comprende un percorso di formazione linguistica che ha come obiettivo il livello C1 del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue ed un percorso di formazione didattico-metodologica di 60 CFU (1500 ore) per i docenti in formazione iniziale e 20 CFU (500 ore) per i docenti in servizio. Si tratta di un percorso molto impegnativo, soprattutto per i docenti in servizio, che devono cercare di conciliare il lavoro con lo studio individuale. Pertanto al momento in Italia, pur essendo entrato regolarmente in vigore l'insegnamento CLIL a partire dall'anno scolastico 2012-13, le risorse professionali costituite da docenti opportunamente formati in entrambe le aree, sono assolutamente insufficienti per coprire i fabbisogni di tutto il territorio

nazionale. A ciò si aggiungano i problemi di tipo organizzativo, legati alle difficoltà di assegnazione dei docenti alle classi, alla scelta della disciplina da veicolare secondo la metodologia CLIL, al monte ore da dedicare a questo nuovo insegnamento ecc.

Nonostante queste problematiche, il CLIL rappresenta una sfida per l'Italia, che è il primo paese europeo ad averlo introdotto in modo istituzionale ed ordinamentale nei curricula scolastici, attraverso una legge di riforma: una sfida che Dirigenti, docenti e studenti hanno accolto con grande entusiasmo e coraggio.

3. Lo scenario europeo

3.1. La diffusione della metodologia CLIL in Europa

Come già precedentemente accennato nel corso di questo lavoro, la Commissione Europea ha più volte ribadito la necessità di promuovere l'apprendimento di altre due lingue oltre alla lingua madre. Per rispondere a queste raccomandazioni, molti paesi dell'Unione Europea in questi ultimi anni hanno promosso iniziative di insegnamento integrato di lingua e contenuto. Sulla base delle diverse tradizioni pedagogiche e dei contesti linguistici, si sono sviluppati in Europa diversi modelli di insegnamento bilingue.

Baetens Beardsmore (1993) osserva che la specifica situazione sociale e la politica educativa di ogni singolo paese europeo impediscono l'esportazione *tout court* di un modello di didattica CLIL da un contesto geografico ad un altro. Le opere di Marsh (*Profiling European CLIL Classrooms*, 2001; *CLIL/EMILE: The European Dimension*, 2002), redatte su incarico della Commissione Europea, il Rapporto Eurydice del 2006 e il Rapporto internazionale del Consiglio d'Europa (Maljers et al., 2007) hanno evidenziato come la metodologia CLIL che compariva in modo episodico nei sistemi scolastici europei fino agli anni ottanta, si stia diffondendo ormai quasi ovunque, pur con le dovute differenziazioni. Fanno eccezione la Danimarca, la Grecia, l'Islanda e la Turchia, paesi che, in base alla recente pubblicazione *Key data on teaching languages at school in Europe* (Eurydice, 2012) non prevedono percorsi formativi secondo la metodologia CLIL all'interno dei curricula scolastici. In tutti gli altri paesi il CLIL si è ormai consolidato nei sistemi di istruzione sia in maniera ordinamentale, sia su progetti specifici. Il Belgio, il Lussemburgo e Malta sono i soli paesi, in cui a tutti gli alunni viene impartito l'insegnamento in almeno due lingue. Significativo è il caso dell'Austria che ha recentemente introdotto lezioni settimanali con approccio CLIL a partire dalla scuola primaria (6-8 anni). In molti paesi l'insegnamento secondo la metodologia CLIL assume un carattere elitario (Repubblica Ceca, Slovacchia, Bulgaria), in quanto gli studenti che si candidano all'insegnamento CLIL devono superare un test di accesso. Le recenti politiche educative italiane invece, hanno conferito a questo insegnamento, un carattere democratico, estendendolo a tutti gli studenti delle ultime classi di licei ed istituti tecnici e a tutti gli studenti delle classi del triennio dei licei linguistici, indipendentemente dal loro livello di competenza linguistica o dal loro profitto nelle singole discipline, senza sottoporli, dunque, ad alcun test di accesso, come avviene in alcuni paesi.

La tabella seguente, tratta dalla succitata pubblicazione *Key data on teaching languages at school in Europe* (Eurydice, 2012), fornisce una panoramica dell'insegnamento CLIL nell'istruzione primaria e secondaria nei vari paesi europei.

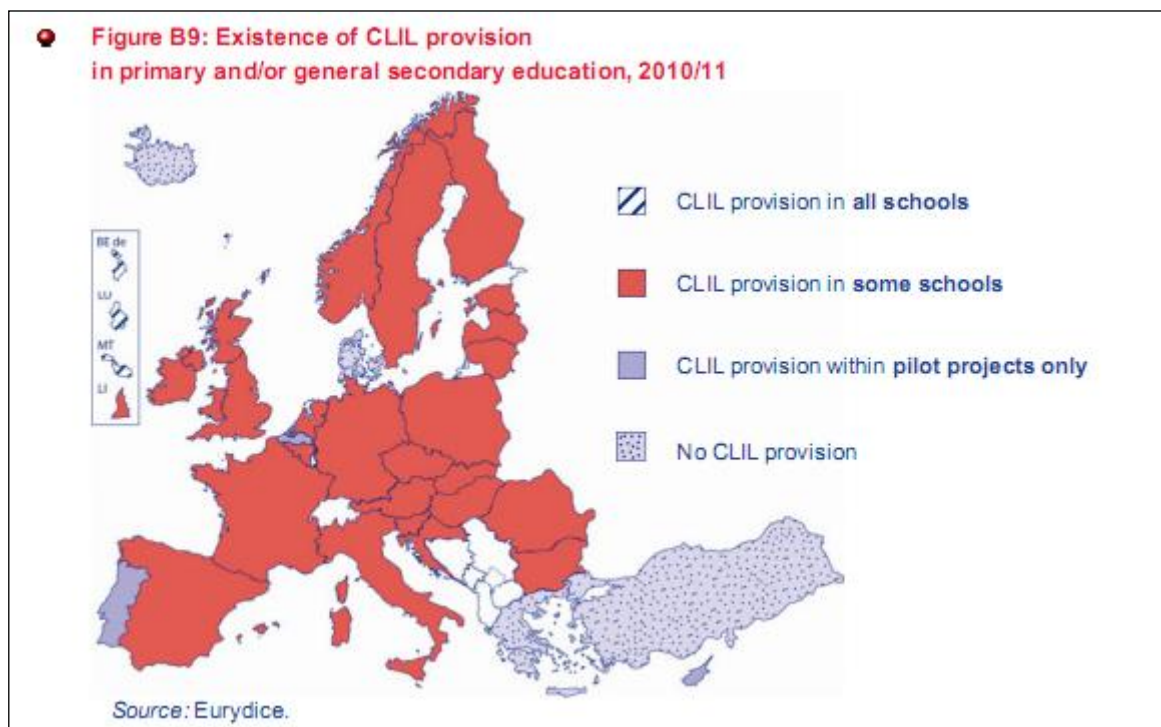


Figura 4 – *Key data on teaching languages at school in Europe, Eurydice, 2012*

Serragiotto (2003) illustra sinteticamente la situazione relativa all'introduzione del CLIL in Europa, focalizzando l'attenzione su alcune peculiarità dei paesi dell'Europa del Nord, dell'Europa centrale e dell'Europa del sud.

L'Europa del Nord (paesi baltici e isole britanniche) si caratterizza per l'introduzione di modelli didattici innovativi correlati alla metodologia CLIL. Quest'area geografica è stata storicamente impegnata nella tutela delle lingue minoritarie, come il gallese nel Galles, il gaelico in Irlanda, lo svedese e il sami in Finlandia, il finnico, l'estone e il sampi in Svezia. Oltre alle lingue minoritarie, quest'area geografica ha sempre dimostrato un forte interesse per le potenzialità della lingua veicolare, anche in conseguenza della loro dipendenza dall'inglese nei rapporti internazionali. In particolare la Finlandia e la Svezia hanno sempre investito nelle potenzialità offerte dall'educazione bilingue, soprattutto in lingua inglese, sperimentando nuove pratiche di educazione in lingua veicolare.

L'Europa centrale è caratterizzata da una presenza radicata di modelli tradizionali (scuole bilingui) e modelli più recenti, come le sezioni bilingui oppure le sezioni europee. In Francia, Germania e in Svizzera si possono trovare esempi eccellenti di educazione bilingue soprattutto nelle zone di confine. Queste sperimentazioni hanno avuto un forte incremento a partire dagli anni Novanta.

Nell'Europa del sud i due paesi più attivi nel campo del CLIL sono l'Italia e la Spagna.

3.2. Il caso della Spagna

La Spagna, dove già da diversi anni si sperimenta la didattica CLIL, ha seguito una politica linguistica ed educativa diversa dall'Italia, offrendo la possibilità di formarsi e specializzarsi in questo ambito, sia a docenti di disciplina in possesso del livello B2 del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue, sia a docenti di lingue straniere desiderosi di conseguire l'abilitazione in un'altra disciplina, laddove esistano i requisiti necessari.

L'Italia, come vedremo meglio in seguito, ha invece affidato l'insegnamento di una disciplina in lingua straniera a docenti disciplinaristi in possesso di competenze metodologiche e di competenze linguistiche di livello C1 del Quadro Comune Europeo, affidando ai docenti di lingua straniera un ruolo di sostegno e supporto, all'interno del "team CLIL".

In Spagna l'introduzione del CLIL è stata supportata da finanziamenti specifici ed è avvenuta con modalità diverse nelle 19 Regioni Autonome, ciascuna delle quali si caratterizza per un suo proprio potere politico e amministrativo. Nelle comunità bilingui (Isole Baleari, Catalogna, Galizia, Navarra e Valencia), la metodologia CLIL ha coinvolto soprattutto le lingue regionali, con l'obiettivo di valorizzarle e favorirne la diffusione. Infatti, alle lingue regionali è stato garantito uno status ufficiale, inserendoli pienamente nel sistema educativo. Pertanto l'offerta formativa è garantita in almeno due diverse lingue (con alcune materie insegnate in una prima lingua ed altre in una seconda lingua, secondo tre diversi modelli:

- la lingua ufficiale dello Stato (spagnolo) ed un'altra lingua ufficiale regionale (basco, catalano, valenziano ecc.);
- la lingua ufficiale dello Stato (spagnolo) e una o due lingue straniere;
- la lingua ufficiale dello Stato (spagnolo), una lingua ufficiale regionale e una o due lingue straniere.

Questi tre diversi modelli danno origine a tre diverse tipologie di insegnamento CLIL in Spagna, con tre diversi scenari:

Scenario 1: Promuovere il bilinguismo in una comunità monolingue;

Scenario 2: Sostenere il multilinguismo in una comunità già bilingue;

Scenario 3: Migliorare le competenze in lingua inglese attraverso il “Bilingual and Bicultural Project”, anche denominato “MEC/British Council Programme (Muñoz, Navés, 2007).

Scenario 1: Promuovere il bilinguismo in una comunità monolingue: il modello dell’Andalusia.

Il modello si estende a tutti i gradi dell’istruzione. Nella scuola primaria il numero di lezioni CLIL copre dal 30% al 50% delle ore totali del curriculum, circa 3 ore e mezza alla settimana. Nella scuola secondaria il numero di lezioni CLIL varia in base al programma di ogni scuola, per una media di 3-4 ore. Circa un terzo del tempo dedicato alle lezioni CLIL utilizza la lingua inglese come lingua veicolare. Non sono previsti corsi CLIL nella formazione iniziale dei docenti, tuttavia ai docenti in servizio è offerta la possibilità di partecipare a corsi e seminari sia in presenza, sia a distanza. Inoltre il Governo finanzia borse di studio all’estero per i docenti in servizio. Nel 2007 il progetto bilingue dell’Andalusia annoverava 402 scuole CLIL, di cui 202 scuole primarie e 200 secondarie. Le lingue veicolari utilizzate sono soprattutto inglese, francese e tedesco. I docenti utilizzano principalmente materiali prodotti da loro stessi, didattizzando materiali autentici e avvalendosi di supporti visivi, giochi, simulazioni e software specifici. Il tentativo di tradurre libri di testo nella lingua veicolare non ha avuto un grande successo sinora.

Scenario 2: Sostenere il multilinguismo in una comunità già bilingue – il modello di Valenza

Nel primo e nel secondo ciclo è impartita un’ora e mezza di lezione CLIL alla settimana; nel terzo ciclo un’ora alla settimana. L’accordo ‘Plan de Apoyo al Aprendizaje de las Lenguas’ (PALE) sottoscritto dal Ministro e dal *Board of Education* della Regione Autonoma di Valenza, finalizzato alla promozione delle competenze linguistiche dei docenti, prevede l’organizzazione di corsi per docenti in servizio sia a cura del CEFIRE, il Centro per la formazione dei docenti, sia a cura del Dipartimento per l’insegnamento della lingua valenzana. Finanziamenti dedicati sono previsti per le scuole e i docenti che intendano sviluppare progetti di ricerca-azione, oppure progetti incentrati sulla progettazione e costruzione di materiali didattici CLIL. Molti di questi materiali sono stati

editati secondo un format preciso, pubblicati e disseminati nelle scuole, in modo da fornire un supporto metodologico ai docenti. L'implementazione del CLIL nella Regione di Valencia si è fondata soprattutto sui principi del "Bilingual Teaching Enriched Programme" (PEBE), che prevede in modo particolare:

- lo sviluppo di competenze linguistiche degli studenti in spagnolo, valenziano e in un'altra lingua straniera;
- l'integrazione di lingue ufficiali e lingue straniere nel percorso di istruzione e formazione istituzionale;
- l'insegnamento in lingua straniera di contenuti già appresi in spagnolo o in valenziano;
- la promozione di attività cooperative e di gruppo in classe;
- l'uso della lingua straniera in progetti modulari cross-curricolari.

Scenario 3: Migliorare le competenze in lingua inglese attraverso il "Bilingual and Bicultural Project", anche denominato "MEC/British Council Programme – il modello di Madrid.

L'istruzione pre-primaria e primaria prevede 5 sessioni di 45 minuti alla settimana; la scuola secondaria prevede 3 ore la settimana per l'insegnamento in lingua veicolare di due materie: scienze e scienze sociali. Ai docenti in servizio è offerta l'opportunità di seguire corsi di formazione linguistici o metodologici a Madrid oppure in gran Bretagna. Il British Council, che ha promosso e cofinanziato questo progetto, ha messo a disposizione dei docenti una piattaforma online per lo scambio, il confronto tra i docenti e la condivisione di materiali didattici. Il programma MEC/British Council, sottoscritto dal Ministro dell'Istruzione, della Cultura e dello Sport spagnolo e il British Council nel 1996 mirava a promuovere lo sviluppo delle competenze in lingua inglese degli studenti, offrendo loro l'opportunità di un curriculum bilingue. Le scuole che seguono questo programma sono attualmente 114.

Nel 2001 Hugo Baetens–Beardsmore scriveva:

"The variety of bilingual education programmes now available as models is striking, while constant monitoring by solid research is providing sophisticated insights into aspects of learning through a second and third language not known before. (...) In Spain ever more schools are beginning early second language learning from the age of three onwards, leading on to some form of bilingual content-matter teaching in primary school. A further breakthrough is the development of trilingual

programmes where content-matter may be taught through two different languages while a third is added either as a subject or for content-matter.” (in Marsh, Maljers, Hartiala, 2001).

Nell’ultimo decennio la metodologia CLIL si è estesa in modo progressivo in tutte le Regioni Autonome, anche se con modalità diverse. A prescindere dalle peculiarità di ogni singola Regione, tutte condividono la volontà di sostenere i programmi fondati sulla metodologia CLIL, riconoscendo le potenzialità e le ricadute nei processi di apprendimento/insegnamento. Le informazioni relative ai vari scenari CLIL nel territorio spagnolo mi sono stati gentilmente forniti dalla prof.ssa Maria Jesus Frigols, docente presso l’Università di Valencia, che ho avuto il piacere di incontrare in occasione di diversi convegni ed eventi istituzionali.

Maria Frigols ha collaborato con Dieter Wolff, David Marsh e Peeter Mehisto (Marsh, Mehisto, Wolff, Frigols, 2010) alla elaborazione e definizione dell’”European Framework for CLIL Teacher Education” (Appendice B), un quadro di riferimento molto utile per la formazione del docente CLIL. Gli autori sostengono che la metodologia CLIL non può essere semplicemente considerata come una tendenza nell’ambito dell’apprendimento linguistico e/o di contenuto, ma, piuttosto, deve essere considerata come un concetto generale attraverso il quale possiamo introdurre cambiamenti reali nell’istruzione. Il fatto che la metodologia CLIL come agente di cambiamento possa innovare il sistema scolastico deve essere un fattore di impegno alla ricerca di soluzioni per un numero di situazioni molto complesse da gestire. In questo quadro la formazione del docente CLIL assume un’importanza notevole nella valorizzazione linguistica e nell’attuazione di questa metodologia a scuola. L’”European Framework for CLIL Teacher Education” fornisce delle linee guida generali per la formazione di docenti CLIL, che possono essere considerate un riferimento per tutta la formazione degli insegnanti in generale, sia nell’ambito disciplinare sia linguistico. La struttura del *Framework* si compone di due parti principali: le competenze professionali target e i moduli per lo sviluppo professionale. Ecco le categorie che caratterizzano le competenze professionali (Wolff, 2012):

(1) Target professional competences

1. Personal reflection	5. Research and evaluation
2. CLIL fundamentals	6. Learning resources and environment
3. Content and language awareness	7. Classroom management
4. Methodology and assessment	8. CLIL management

Di seguito l'articolazione dei moduli per lo sviluppo professionale:

(2) Professional development modules

Module 1: Approaching CLIL	Module 2: Implementing CLIL	Module 3: Consolidating CLIL
1. Situating CLIL (1, 2, 4, 8)	5. Designing CLIL classroom curricula (4, 7, 8)	10. Assessing for learning (4, 5)
2. Adopting action research (1,5)	6. Anchoring CLIL in the classroom (4, 5, 8)	11. Networking locally, nationally and internationally (4, 8)
3. Examining good pedagogy and CLIL (1, 3, 4)	7. Interweaving psychological and pedagogical aspects in the CLIL classroom (4, 7)	12. Practicing CLIL (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)
4. Focusing on CLIL in the school context (7, 8)	8. Accessing and adapting CLIL learning resources and environments (4, 6)	
	9. Becoming an evidence-based practitioner (5)	

4. Il contesto italiano e la riforma degli ordinamenti scolastici

4.1. I prodromi del CLIL in Italia negli anni Ottanta

In Italia le prime sperimentazioni relative all'introduzione della metodologia CLIL si devono ai progetti ministeriali legati al liceo europeo, al liceo internazionale e al liceo linguistico europeo, che risalgono agli anni Novanta, all'epoca del Trattato di Maastricht del 1992, antecedenti quindi al Libro Bianco e alle Raccomandazioni del Consiglio d'Europa.

Già negli anni Ottanta in Italia, quando ancora in contesti europei il CLIL era in nuce, gli studi di Franca Orletti (1981a, 1981b) nell'ambito dell'interazione in classe a proposito della lingua italiana come lingua madre, miravano a dimostrare come l'educazione linguistica sia trasversale al curriculum e possa dunque, avere una ricaduta positiva in tutte le discipline. Si trattava delle prime ricerche relative alla comunicazione asimmetrica, finalizzate a mettere in luce il nodo chiave dell'interazione in classe, come punto di partenza per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative trasversalmente in tutte le discipline di studio.

Anche nel filone dell'educazione linguistica, che oggi confluisce nella linguistica educativa, negli anni '70-'80 in Italia era molto animato il dibattito sul linguaggio verbale, sulla sua complessità e sulle sue potenzialità anche in funzione veicolare. A riprova di tale fervore si può citare il GISCEL, un gruppo costituitosi nel 1973 nell'ambito della SLI che ha inteso definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, proponendole all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutte le forze coinvolte nel sistema educativo. A tal proposito particolarmente significative sono le 10 tesi del GISCEL:

- I. La centralità del linguaggio verbale
- II. Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale
- III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche
- IV. I diritti linguistici nella Costituzione
- V. Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale
- VI. Inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale
- VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale
- VIII. Principi dell'educazione linguistica democratica

IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti

X. Conclusione.

Sempre in quegli stessi anni Raffaele Simone fondava la rivista bimestrale “Italiano e oltre” (1986), da lui diretta fino al 2004, che rappresentava il forum principale di discussione e riflessione su queste tematiche in quel periodo, fucina di idee e scoperte di tipo linguistico o metodologico-didattico, spesso poco note in ambito europeo. Per questo motivo potremmo forse affermare che, mentre in Europa settentrionale, studiosi e ricercatori teorizzavano e argomentavano sulla metodologia CLIL concentrandosi sulla lingua straniera come lingua veicolare, in Italia si rifletteva in termini analoghi sulla lingua madre ed il suo potenziale comunicativo e cognitivo.

4.2. Il CLIL nella riforma degli ordinamenti scolastici

La riforma degli ordinamenti scolastici introdotta dalla legge Moratti del 2003 e attuata con i Decreti nn. 87, 88 e 89 del 2010 prevede l’insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in una lingua straniera, in tutti i licei ed istituti tecnici, in particolare:

- nell’ultimo anno di tutti i licei,

il DPR 89/2010 specifica che *“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..”*;

- nell’ultimo anno degli istituti tecnici,

il DPR 88/2010 specifica che il MIUR con apposito decreto definirà *“i criteri generali per l’insegnamento, in lingua Inglese, di una disciplina non linguistica, compresa nell’area di indirizzo del quinto anno, da attivare in ogni caso nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente”*;

- a partire dal terzo anno dei Licei Linguistici,

il DPR 89/2010 specifica che *“dal primo anno del secondo biennio è impartito l’insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica prevista 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 e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa 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 e tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie... ”.

L'innovazione rappresentata dall'introduzione della metodologia CLIL, allinea l'Italia alla maggior parte dei paesi europei, dove il CLIL si sperimenta già da diversi anni con successo.

Il Decreto Ministeriale n. 249/2010 prevede che le Università possano attivare corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera, rivolti ai docenti in formazione iniziale.

Con Decreto del 30 settembre 2011 il MIUR ha definito i criteri e le modalità per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera nelle scuole. Nel dicembre 2010 è stata avviata una specifica rilevazione di disponibilità alla frequenza di percorsi formativi finalizzati all'acquisizione di competenze linguistiche e metodologico-didattiche per l'insegnamento di DNL in lingua straniera secondo la metodologia CLIL.

I percorsi formativi per l'acquisizione del titolo di docente CLIL prevedono lo sviluppo di due ordini di competenze:

- competenze linguistico-comunicative nella lingua straniera di livello C1, conseguite attraverso corsi di durata quadriennale per docenti con un livello iniziale pari a B1, biennale per docenti con un livello iniziale pari a B2, entrambi secondo il modello *blended*, in parte online e in parte in presenza;
- competenze metodologico-didattiche CLIL per docenti di livello C1 o B2.

Nell'aprile 2012 il MIUR ha emanato un Decreto volto a definire gli aspetti caratterizzanti i corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera, negli istituti tecnici e nei licei, rivolti esclusivamente ai docenti in servizio negli istituti medesimi. Il suddetto Decreto prevede il profilo del docente CLIL e l'articolazione dei corsi di perfezionamento.

Pertanto, come già accennato, il profilo del docente CLIL è caratterizzato dal possesso di competenze linguistico-comunicative nella lingua straniera veicolare di livello C1 del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* e di competenze metodologico-didattiche acquisite al termine di un corso di perfezionamento universitario del valore di 60 CFU per i docenti in formazione iniziale e di 20 CFU per i docenti in servizio.

Profilo del docente CLIL

Il profilo del docente CLIL è così caratterizzato in relazione agli ambiti linguistico, disciplinare e metodologico-didattico

Ambito linguistico: <ul style="list-style-type: none">• ha una competenza di Livello C1 nella lingua straniera• ha competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali disciplinari in lingua straniera• ha una padronanza della microlingua disciplinare (lessico specifico, tipologie di discorso, generi e forme testuali,...) e sa trattare nozioni e concetti disciplinari in lingua straniera.
Ambito disciplinare: <ul style="list-style-type: none">• è in grado di utilizzare i saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa proposta dai curricula delle materie relative al proprio ordine di scuola• è in grado di trasporre in chiave didattica i saperi disciplinari integrando lingua e contenuti.
Ambito metodologico-didattico: <ul style="list-style-type: none">• è in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline• è in grado di reperire, scegliere, adattare, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare la lezione CLIL, utilizzando anche le risorse tecnologiche e informatiche• è in grado di realizzare autonomamente un percorso CLIL, impiegando metodologie e strategie finalizzate a favorire l'apprendimento attraverso la lingua straniera• è in grado di elaborare e utilizzare sistemi e strumenti di valutazione condivisi e integrati, coerenti con la metodologia CLIL.

Per la formazione del personale docente di disciplina non linguistica in servizio, il MIUR ha avviato un'azione di formazione affidata alle Università, sia per l'acquisizione delle competenze metodologico-didattiche, sia per l'acquisizione delle competenze linguistiche a partire dal livello B1 fino al raggiungimento del livello C1.

Di seguito l'articolazione del percorso formativo del corso di perfezionamento metodologico di 20 CFU rivolto ai docenti in servizio:

Articolazione del corso di perfezionamento e Tabella dei crediti formativi universitari

Attività formative	Ambito disciplinare	Settore scientifico-disciplinare (SSD)	Crediti Formativi Universitari (CFU)
di base	Aspetti teorici e metodologici trasversali, come elementi di partenza per i laboratori previsti nelle attività formative caratterizzanti.	SSD L-LIN/02 e SSD L-LIN* di tutte le lingue purché vengano attivati insegnamenti di contenuto glottodidattico <i>* La sigla SSD L-LIN indica i Settori Scientifico-Disciplinari della lingua straniera prescelta per il corso di formazione</i>	9 CFU
caratterizzanti I CFU da acquisire in queste attività formative caratterizzanti avranno forma primariamente laboratoriale e dovranno portare ad una effettiva integrazione tra gli insegnamenti impartiti.	Didattiche disciplinari in prospettiva veicolare (CLIL)	SSD L-LIN/02 e SSD L-LIN * della lingua scelta SSD delle discipline da veicolare <i>* La sigla SSD L-LIN indica i Settori Scientifico-Disciplinari della lingua straniera prescelta per il corso di formazione.</i>	9 CFU delle discipline linguistiche di cui almeno 3 CFU in copresenza con le discipline da veicolare
Altre attività - tirocinio CLIL con modalità di ricerca-azione anche a distanza e colloquio finale.			2 CFU
Totale			20 CFU

Nel gennaio 2013 il MIUR ha pubblicato una nota che definisce le Norme Transitorie da adottare per l'implementazione del CLIL nel terzo anno dei licei linguistici, in questa fase di transizione, in cui il fabbisogno formativo dei docenti è ancora molto alto. In questo contesto il MIUR suggerisce per l'avvio della metodologia CLIL una programmazione del docente DNL concordata anche con l'insegnante di lingua straniera o il conversatore di lingua straniera o, ove presente, con l'assistente linguistico. Si suggerisce inoltre, l'attivazione in classe terza del 50% del monte ore della disciplina veicolata in lingua straniera, in considerazione anche della necessità di dotare gli studenti della padronanza del linguaggio tecnico-specialistico della disciplina nella lingua italiana. L'attivazione di percorsi CLIL potrà, poi, essere facilitata dalla riflessione condivisa tra i docenti su *best practices* nazionali o internazionali, dall'utilizzo di tecnologie multimediali e di tecniche comunicative multimodali. Le modalità di realizzazione definite nell'ambito dell'autonomia organizzativa delle istituzioni scolastiche possono prevedere incontri tra scuole o reti di scuole, sia in presenza, sia a

distanza (videoconferenze o webinar con esperti nazionali o internazionali), che permettano di condividere competenze ed esperienze. Ad esempio, la didattica a classi aperte (il coinvolgimento di più classi o gruppi classe) e l'organizzazione di momenti di insegnamento a distanza (lezioni condotte da docenti esperti anche di altre scuole italiane o straniere) possono rappresentare utili strategie organizzative, funzionali alla condivisione di percorsi formativi CLIL all'interno dell'istituzione scolastica. Nel marzo 2013 il MIUR ha attivato una Rete nazionale dei licei linguistici, finalizzata alla diffusione e al supporto della metodologia CLIL. La Rete è costituita da una istituzione scolastica capofila per ogni Regione, a cui è affidato il compito di promuovere e coordinare le attività di formazione correlate alla diffusione della metodologia CLIL. Tra le attività previste, particolare attenzione è data al supporto alla dimensione collaborativa, attraverso la realizzazione di un portale dedicato a docenti e studenti che, negli ambienti di lavoro interattivi sviluppati al suo interno, possano concretamente realizzare attività di condivisione e collaborazione, scambio di idee, progetti, materiali didattici e prodotti.

La normativa degli inizi del 2014 ha inteso puntare sulle autorità regionali (Uffici Scolastici Regionali) e sulle reti di scuole nelle varie regioni, cui sono stati assegnati finanziamenti su progetti specifici per attivare nuovi corsi di formazione linguistico-comunicativa e metodologico-didattica con l'obiettivo di soddisfare in modo più mirato e capillare le concrete esigenze del territorio.

5. L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici italiani: il progetto di monitoraggio

5.1. Il piano di monitoraggio

Come già anticipato nel capitolo precedente, in concomitanza con l'attivazione dei percorsi di formazione linguistico-comunicativa e di perfezionamento metodologico-didattico, il MIUR ha inteso fornire alle istituzioni scolastiche indicazioni e modalità operative finalizzate ad una introduzione graduale e flessibile dell'insegnamento di una DNL in lingua straniera secondo la metodologia CLIL (Norme transitorie prot. n. 240 del 16 gennaio 2013).

Nel mese di ottobre 2013 è stato somministrato un questionario online rivolto ai docenti di DNL dei licei linguistici italiani, che abbiano svolto attività di insegnamento di una disciplina in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nelle classi terze dell'a.s. 2012-13. Il questionario mirava ad effettuare una ricognizione dei docenti DNL dei licei linguistici, nonché ad acquisire informazioni relative all'introduzione della metodologia CLIL in questo primo anno scolastico, sulla base delle indicazioni contenute nelle Norme Transitorie. Obiettivo dell'indagine era altresì rappresentato dalla rilevazione delle effettive ricadute della metodologia CLIL sia in relazione ai docenti (rinnovamento delle metodologie didattiche, dimensione dell'internazionalizzazione ecc.), sia in relazione agli studenti (innalzamento delle competenze linguistiche, maggiore interesse per i contenuti ecc.). Un gruppo di lavoro costituito presso il MIUR, di cui faccio parte in qualità di referente della Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici, coordinato dall'ispettrice Gisella Langé, con la collaborazione del prof. Guido Benvenuto (2008), docente di Docimologia presso l'Università La Sapienza di Roma, ha elaborato un progetto di monitoraggio, finalizzato ad analizzare sia le diverse componenti formative (docenti e studenti) e competenze istituzionali investite (Ministero, università e scuole), sia i risultati attesi (apprendimenti, formazione professionale, dimensione didattica). Le diverse componenti e dimensioni richiedono un piano di monitoraggio di ampio respiro, che gradualmente renderà leggibili alcuni cambiamenti in atto e la loro diffusione. Le varie fasi previste si svilupperanno all'interno di un piano triennale di monitoraggio:

- primo anno: rilevazione caratteristiche docenti (DNL) e moduli CLIL su licei linguistici (classi terze);
- secondo anno: rilevazione piano formazione docenti (università a livello nazionale / CLA e strutture formative di ateneo) + monitoraggio classi quarte licei linguistico + altri licei (e/o tecnici);
- terzo anno: monitoraggio moduli CLIL in tutte le scuole secondarie + rilevazione apprendimenti/certificazione classi quinte licei linguistici + altri licei.

La prima fase ha previsto una rilevazione attraverso un questionario online, rivolto al totale della popolazione di docenti di discipline non linguistiche coinvolti dal progetto. Il questionario, riportato in calce a questo lavoro (cfr. Appendice A), mirava a raccogliere le informazioni necessarie per impostare un'analisi delle caratteristiche anagrafiche, dei percorsi di studio, delle scelte motivazionali, didattiche e organizzative relative allo sviluppo dei moduli CLIL, delle aspettative e atteggiamenti dei docenti DNL nei confronti dell'iniziativa e del suo grado di disseminazione. La raccolta dati ha assunto un carattere retrospettivo, perché ha raccolto informazioni relative al precedente anno scolastico, ma si è anche rivelata esplorativa delle prospettive future di implementazione e sviluppo nelle scuole.

Di seguito lo sviluppo del piano di monitoraggio:

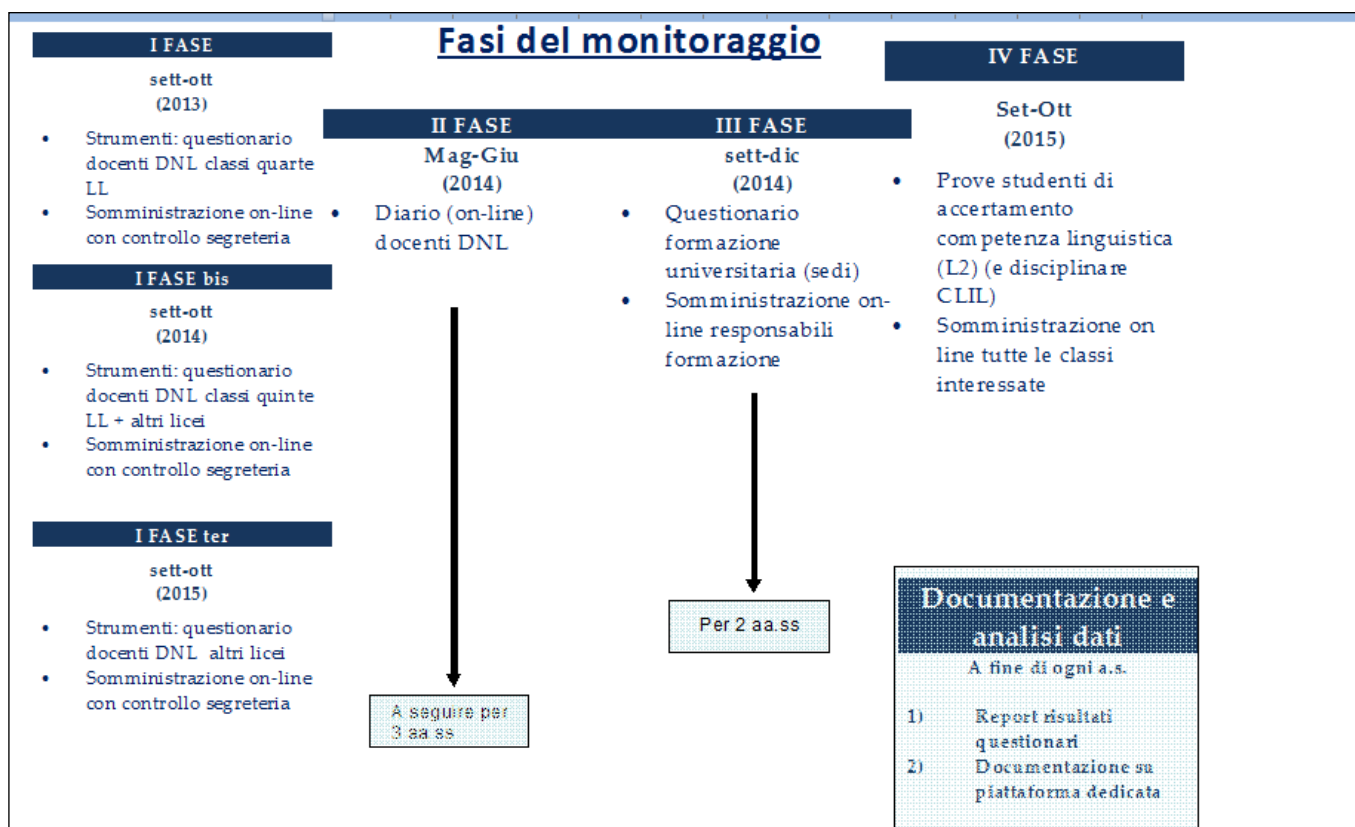


Figura 5 – Piano di monitoraggio CLIL

Per l'anno scolastico 2013-14 dunque, è stata effettuata un'azione di monitoraggio rivolta alle terze classi dei licei linguistici dell'anno precedente, in modo da valutare l'impatto di questa innovazione nei docenti e negli studenti ed eventualmente adottare le opportune misure correttive. Per gli anni futuri, in cui il CLIL entrerà a regime in tutti i licei e in tutti gli istituti tecnici, sono previste azioni di monitoraggio rivolte anche alle altre tipologie di scuola. Dapprima si cercherà di capire se il raggiungimento degli obiettivi fissati dal CLIL sia avvenuto da parte dei docenti e in un secondo momento si punterà ad indagare in modo più puntuale la prospettiva dello studente, le sue impressioni e sensazioni, i vantaggi e svantaggi di questa nuova avventura.

Il Rapporto di monitoraggio elaborato dal gruppo di lavoro preposto, ha sintetizzato l'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti, mettendo in luce come sia comune a tutti i docenti la percezione del carattere fortemente innovativo della metodologia CLIL, che ha costretto ad un rinnovamento e ad un miglioramento delle pratiche e del setting didattico, con innegabile ricadute positive. Permangono molte criticità su cui si dovrà cercare di porre rimedio, tra cui la delicata questione dei bisogni formativi e la difficoltà a reperire materiali didattici calibrati sulle effettive esigenze della classe. Una domanda del questionario che ha riscosso un tasso di risposta molto elevato e omogeneo

è costituito dalla progettazione dei moduli CLIL in sinergia con le altre figure professionali del Consiglio di Classe, dato alquanto significativo, che dimostra come l'introduzione del CLIL stia generando una ventata di collaborazione, cooperazione e condivisione all'interno delle istituzioni scolastiche. Il Rapporto di monitoraggio è stato presentato nel corso di un seminario presso la sede del MIUR di Viale Trastevere il 5 marzo 2014, al quale ha preso parte l'Onorevole Ministro Stefania Giannini.

Il Rapporto, alla cui stesura ho contribuito fattivamente, in qualità di componente del gruppo di lavoro, è allegato in appendice a questo lavoro nella sua versione integrale (Appendice A).

5.2. Criticità nell'implementazione del CLIL nel panorama scolastico italiano

Nella fase di implementazione della metodologia CLIL, che, come si è detto, in base alla riforma è obbligatorio in tutti gli istituti tecnici ed i licei, non si può fare a meno di considerare alcune importanti criticità.

Il primo nodo centrale riguarda la formazione dei docenti: il CLIL coinvolge in prima persona i docenti di discipline non linguistiche (DNL) che devono acquisire competenze specifiche in relazione al profilo del docente CLIL. Si tratta di una formazione molto impegnativa, che investe sia il piano linguistico, sia il piano didattico-metodologico. Se non si punta su una buona formazione dei docenti in entrambe queste sfere, si rischia il fallimento del progetto e quindi il mancato raggiungimento degli obiettivi formativi del CLIL. E' evidente come si tratti di un obiettivo molto ambizioso, in quanto il livello C1 del Quadro Comune europeo non è di facile raggiungimento, soprattutto per un docente in servizio di media età, che deve conciliare le esigenze lavorative con gli impegni di studio.

Un altro problema legato all'implementazione del CLIL nelle scuole secondarie italiane è rappresentato dalla sostanziale carenza di libri di testo, di materiali e di contenuti digitali che possano essere facilmente fruiti da docenti e studenti. Si rischia il ricorso o alla semplice traduzione di materiali dalla lingua originale alla lingua italiana, per facilitare la comprensione del docente disciplinarista⁷ che dovrà utilizzarli, oppure l'utilizzo diretto di fonti CLIL in lingua straniera, che

⁷ Il termine "docente disciplinarista" o docente DNL (disciplina non linguistica) è entrato a far parte del lessico comunemente usato negli studi relativi alla metodologia CLIL per indicare il docente titolare dell'insegnamento di

però non sempre si adattano al livello linguistico dei nostri studenti, di gran lunga inferiore a quello degli studenti nativi a cui quei materiali si rivolgono. L'editoria dovrà dunque muoversi nella produzione di materiali CLIL sotto la consulenza ed il supporto di esperti nel settore, altrimenti si rischia di produrre materiali inefficaci e inadeguati al target di riferimento. In questo ambito tuttavia, si stanno aprendo nuovi orizzonti proprio in questi ultimi mesi: il Decreto 781 del 2013 apre un nuovo scenario per l'editoria digitale, che prevede la possibilità da parte dei docenti, con il diretto coinvolgimento degli studenti, di produrre propri contenuti didattici digitali da distribuire e diffondere ad altre scuole, nell'ottica dell'*open source* e del *copyleft*, sotto l'egida del MIUR stesso. Si tratta di una innovazione rivoluzionaria, che nell'ambito del CLIL potrà sicuramente aiutare le scuole a sopperire la carenza di materiali didattici specificamente pensati per questo insegnamento.

Un altro elemento di criticità è rappresentato dalla fase del *testing* dei percorsi didattici CLIL, che deve essere necessariamente di tipo "integrato" (Serragiotto 2006), con l'obiettivo di verificare al tempo stesso i contenuti linguistici e disciplinari, come *feedback* costante per regolare l'azione didattica intrapresa. Questo rappresenta talvolta un capovolgimento del punto di vista del docente di lingua straniera, spesso impegnato a valutare esclusivamente l'*accuracy* e l'efficacia comunicativa, ponendo in un secondo piano l'aspetto relativo ai contenuti. Al contrario, il docente disciplinarista è generalmente impegnato nella valutazione delle competenze trasversali e di quelle specifiche afferenti la sua disciplina di insegnamento, della quale si valorizzano contenuti e metodologie di lavoro, ponendo istintivamente in un secondo piano la forma linguistica. La rivoluzione del sistema di valutazione delle competenze è alla base dell'introduzione del CLIL nelle nostre classi, altrimenti si rischia di offuscarne il valore aggiunto e la portata formativa.

Un ultimo aspetto da tenere in considerazione riguarda il *setting* scolastico: se non debitamente orientato alla didattica laboratoriale, i moduli CLIL in lingua straniera di un docente di madrelingua italiana, rischiano di divenire scarsamente credibili e poco naturali.

Possiamo dunque concludere che la didattica CLIL è indubbiamente ricca di potenzialità formative, se implementata secondo alcuni criteri e principi epistemologici fondamentali. Infatti non si può improvvisare una lezione CLIL, né dal punto di vista del *Content* né dal punto di vista del *Language*: l'abbinamento di questi due aspetti appare particolarmente delicato e deve essere oggetto di una formazione specifica da parte del docente, non solo di tipo linguistico e metodologico, ma

discipline curriculari, umanistiche o scientifiche, distinguendo questo profilo professionale da quello del docente di lingue.

anche di tipo comunicativo, che non tralasci la dimensione dell'interazione in classe, veicolo così potente di conoscenze ed apprendimenti. È dunque opportuno sottolineare il valore aggiunto rappresentato dall'utilizzo di questa metodologia, ma anche i possibili rischi che si corrono, se ci si basa sulla traduzione, sull'improvvisazione estemporanea, su di una scarsa padronanza linguistica o metodologica, oppure sull'uso di materiali di supporto inadeguati. Queste considerazioni dimostrano che la scommessa del CLIL nelle nostre istituzioni scolastiche rappresenta una sfida molto coraggiosa e implica una serie di criticità che devono essere tenute in debito conto per evitare il fallimento dell'intervento educativo.

Parte II

Analisi dei dati

INTRODUZIONE

La Parte II si incentra sull'analisi dei dati: l'applicazione dei modelli teorici a frammenti di parlato tratti da lezioni CLIL in lingua inglese, dei quali si intende mettere in luce le peculiarità linguistiche, interazionali e glottodidattiche.

Il **sesto capitolo** enuclea i principali modelli teorici dell'interazione in classe, facendo anche riferimento alla prospettiva glottodidattica.

Il **settimo capitolo** si sofferma sulle principali peculiarità dell'interazione verbale in una classe CLIL, prendendo in esame alcuni aspetti morfologici, sintattici e lessicali tipici di una lezione CLIL, funzionali alle strategie proprie di questa metodologia didattica. Particolare attenzione è dedicata all'uso delle domande, al *feedback* correttivo e alla strategia dello *scaffolding*.

L'**ottavo capitolo** prende in esame alcuni estratti di interazione in classe tratti da una lezione CLIL di scienze in lingua inglese tenuta da una docente in una classe quinta di una scuola primaria della periferia di Torino. Dalla videoregistrazione della lezione sono state trascritte ed analizzate le interazioni tra docente e studenti, mettendo soprattutto in luce le diverse modalità dello *scaffolding*. Gli estratti sono stati trascritti ed esaminati, cogliendone le scelte morfo-sintattiche più ricorrenti, di cui si è cercato di ipotizzare le motivazioni e gli scopi.

Il **nono capitolo** prende in esame esempi di lezione CLIL in lingua inglese rivolti ad alunni di scuola secondaria. L'analisi si concentra su alcuni aspetti linguistici, paralinguistici e glottodidattici di queste interazioni, con particolare attenzione alle scelte più frequenti da parte del docente, in funzione degli obiettivi delle varie fasi della lezione CLIL. Dalle trascrizioni si cerca di ipotizzare l'eventuale valore aggiunto e la ricaduta della metodologia CLIL sulle prestazioni linguistiche ed interazionali nella lingua straniera.

Il **decimo capitolo** si concentra sulla multimodalità nelle lezioni CLIL di scuola primaria e di scuola secondaria, mettendo in luce come anche la comunicazione non verbale rivesta un ruolo importante ai fini dell'efficacia comunicativa e didattica di una lezione CLIL.

6. Modelli teorici dell'interazione in classe

L'interesse per lo studio delle interazioni in classe iniziò a diffondersi negli anni Novanta. Le lezioni iniziarono ad essere videoregistrate e trascritte, enucleandone gli aspetti interazionali, verbali e non verbali, le dinamiche dell'interazione in classe tra docente e studenti, alla luce dei modelli teorici più diffusi.

Nello specifico, si farà riferimento in particolar modo all'Analisi del Discorso (AD) e all'Analisi della Conversazione (AC). Si menzioneranno poi brevemente altri approcci che hanno rivolto l'attenzione allo studio delle interazioni in classe.

In seguito si prenderanno in considerazione esempi di interazione in classi CLIL, concentrando l'attenzione su alcune peculiarità dell'interazione verbale tra docente e studenti, intrecciando anche la prospettiva metodologico-didattica dell'insegnamento CLIL. A tal proposito, si menzioneranno brevemente gli ultimi sviluppi nel campo della glottodidattica, con particolare riferimento al *Task-Based Approach*, che ispira l'analisi e la discussione dei frammenti di interazione tratti soprattutto dalla scuola secondaria.

6.1. Analisi del Discorso e Analisi della Conversazione

L'accresciuto interesse per la conversazione come oggetto di studio è legato ad un mutamento di prospettiva nello studio dei processi comunicativi, caratterizzato dall'abbandono della concezione della comunicazione come processo lineare e sequenziale fondato sull'alternanza dell'attività di due entità, una emittente e una ricevente. A questo riduttivo punto di vista è andata sostituendosi una rappresentazione della conversazione come evento interattivo e dinamico, all'interno del quale i partecipanti svolgono un ruolo attivo, collaborando alla produzione di significati, nell'osservanza di norme e regole di natura sia generale che situazionale.

L'Analisi del Discorso e l'Analisi della Conversazione costituiscono i due principali tipi di analisi teorica della conversazione. Secondo Brassac (1992) Analisi del Discorso e Analisi della Conversazione condividono l'obiettivo (analisi dell'organizzazione e della coerenza discorsiva delle conversazioni), il tipo di corpus studiato (interazioni in conversazioni naturali) e lo statuto

epistemologico (teoria dell'azione in prospettiva interazionista o logica). Tuttavia, nonostante entrambi si propongano di spiegare come avvengono la produzione e la comprensione di sequenze organizzate e coerenti del discorso, come sostiene Levinson (1985), i due metodi sono molto diversi tra loro e in gran parte incompatibili. In particolare l'Analisi del Discorso si fonda sui concetti e sulla metodologia tipici della linguistica. Il punto di partenza è rappresentato dall'individuazione di un insieme di categorie di base o unità del discorso e dalla formulazione di un insieme di regole di concatenazione, riferite alle categorie di base, che permettano di distinguere le sequenze ben strutturate da quelle che non lo sono (Levinson, 1985). I fautori dell'AD ricorrono alla linguistica per individuare una struttura generale con cui affrontare lo studio delle varie sequenze del discorso, spesso ricostruite e ricondotte artificialmente in un unico testo, come esemplificazioni di dialoghi possibili. Su questa cornice si possono collocare anche le ricerche basate sulla teoria degli atti linguistici, come quelle elaborate da Sinclair e Coulthard (1975).

Fondata su assunti completamente diversi, l'Analisi della Conversazione si serve di un metodo empirico per l'analisi dei dati, che rigetta l'elaborazione di una teoria predefinita. I metodi sono induttivi, in contrapposizione a quelli deduttivi dell'Analisi del Discorso; si ricercano schemi ricorrenti in numerose conversazioni spontanee, piuttosto che procedere all'immediata categorizzazione dei dati tipica dei primi lavori dell'Analisi del Discorso; si considerano le conseguenze della scelta di un enunciato tra le varie alternative; infine si tende ad esaminare il maggior numero possibile di esempi di un fenomeno particolare all'interno di più testi, con l'obiettivo di definire e dettagliare la struttura e l'organizzazione sequenziale degli enunciati (Levinson, 1985). L'Analisi della Conversazione nasce in ambito sociologico dai lavori di Sacks, Schegloff e successivamente di Jefferson (Sacks, Schegloff e Jefferson 1974) e individua l'esistenza di una regolarità dell'interazione verbale attraverso l'analisi attenta di conversazioni reali. Secondo il punto di vista di questi autori, l'apparente flusso caotico delle informazioni ad un'attenta analisi rivela delle sistematicità ricorrenti, frutto del lavoro interazionale dei parlanti (Orletti, 1994). Secondo Sacks e gli analisti della conversazione "the detailed study of small phenomena may give an enormous understanding of the way humans do things and the kinds of objects they use to construct and order the affairs" (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). L'Analisi della Conversazione, dunque, mira a descrivere fenomeni a volte minuti e apparentemente insignificanti, che invece risultano fondamentali per illustrare il modo in cui i partecipanti interagiscono e cooperano per raggiungere la comprensione reciproca nell'interazione verbale. Si tratta dunque, dell'analisi sistematica del parlato che mira a descrivere la successione di azioni sociali fatte dai partecipanti

durante uno scambio comunicativo (Galatolo, Pallotti, 1999). Alla base di questo approccio vi è l'idea che tale interazione non sia casuale o improvvisata, bensì organizzata secondo modalità specifiche, suscettibili di esame sistematico (Fele, 2007). Ispirata alla teoria dell'interazione sociale, l'Analisi della Conversazione non si occupa soltanto della conversazione comunemente intesa, ma di ogni comportamento significativo fondato in gran parte, ma non solo, sul linguaggio di persone in presenza fisica reciproca. Per azione sociale si intende ogni comportamento espressivo verbale (i turni di parola) o non verbale (ad esempio i gesti e gli sguardi) di un locutore che si rivolga ad uno o più interlocutori, condizionando così le azioni successive. L'Analisi della Conversazione studia ciò che Sacks e Schegloff chiamano *everyday talk*, il parlato quotidiano che si verifica ogni giorno in situazioni informali (tra amici, in famiglia ecc.), oppure in contesti istituzionali (fra medico e paziente, fra commesso e cliente, fra insegnante e alunno). Questo approccio rappresenta una rottura rispetto all'analisi linguistica tradizionale, che considerava il parlato come un insieme caotico di produzioni verbali estemporanee. L'approccio dell'AC mira a dimostrare come il processo di interazione verbale sia il frutto di una continua collaborazione e negoziazione tra i partecipanti, che pianificano con attenzione ogni mossa interazionale. Per comprendere la natura e i meccanismi della conversazione, dunque, non ci si può limitare all'esame delle informazioni e dei contenuti che vengono trasmessi, né alla semplice analisi morfosintattica, lessicale o grammaticale: è necessario partire dalla comprensione delle dinamiche relazionali tra i parlanti, in quanto le mosse conversazionali messe in atto hanno proprio lo scopo di preservare tali dinamiche.

“Finding a way into a conversation is like joining a line of dancers” (Tannen, 1989): come i ballerini prestano estrema attenzione ad ogni singolo passo, per evitare di inciampare o di calpestarsi a vicenda, allo stesso modo i parlanti eseguono una serie di mosse nel tentativo di negoziare gli scambi verbali, mantenendo intatte le reciproche posizioni.

Sacks et al. introducono il concetto di *next turn proof procedure*: osservando le risposte degli interlocutori ai turni di parola precedenti, la AC spiega come i partecipanti riescano ad interpretare le azioni dei loro interlocutori, giungendo ad una co-costruzione e co-comprensione dell'interazione. Ne deriva il concetto di *sequenza*, cioè l'importanza dell'ordine sequenziale delle mosse interazionali, al fine di comprendere in pieno il comportamento degli interlocutori. Questa organizzazione sequenziale della conversazione implica dunque che, dato un segmento nell'interazione, ve ne sia sempre un altro in risposta e che ogni tipo di unità occupi una precisa posizione all'interno della sequenza. Schegloff (1982) dimostra come buona parte delle nostre conversazioni quotidiane sia dedicata al “mettersi d'accordo”, fornendo all'interlocutore segnali e

metamessaggi volti a fare intendere che la comunicazione si sta sviluppando in modo efficace e che si stanno comprendendo in pieno le intenzioni dell'interlocutore.

Orletti (1994b) sintetizza le principali caratteristiche dell'Analisi Conversazionale degli anni Novanta:

- 1- attenzione dominante per l'organizzazione sequenziale della conversazione;
- 2- esame dei fenomeni conversazionali nei dettagli, senza trascurare fenomeni apparentemente insignificanti (risate, pause ecc.);
- 3- distinzione tra due livelli di organizzazione della conversazione: un *livello su base locale*, che descrive l'insieme delle regole alla base della presa del turno e un *livello globale*, che considera la conversazione come un'unità globale avente un inizio e una fine;
- 4- concezione del contesto come limitato al contesto intra-interazionale o di discorso, ovvero a tutto ciò che precede o segue nella sequenza;
- 5- categorie analitiche per descrivere i fatti interazionali non introdotte dall'esterno, ma che riflettono quei fenomeni interazionali riconosciuti rilevanti dai partecipanti in quanto orientano le loro azioni.

L'analisi dei meccanismi dell'Analisi della Conversazione è attenta alla concretezza dell'interazione verbale come comportamento linguistico e proprio per questo insiste sull'importanza di dati "autentici", lavorando sempre su ampi corpora di conversazioni registrate.

L'analisi, compiuta su dati autentici, è organizzata in tre fasi:

1. scoprire le strutture verbali più ricorrenti in determinati contesti, all'interno di un corpus di dati;
2. ricostruire il 'problema' che i partecipanti si pongono e che cercano di risolvere con l'aiuto di tali strutture;
3. descrivere le modalità e le strategie con cui i partecipanti riescono a risolvere il problema.

I dati sono trascritti con l'obiettivo di avvicinarsi ad una specie di "mimesi scritta" del parlato, evidenziando le pause, le interruzioni, i vuoti interazionali, le risate, le sovrapposizioni del turno ecc.

“La trascrizione di una interazione rappresenta il tentativo di rendere in forma scritta e lineare quei dettagli dell'interazione che permettono successive analisi di un qualche tipo. Ovviamente la scelta di particolari convenzioni di trascrizione diventa un fatto importante, in quanto queste danno i dettagli che sono resi visibili dalla trascrizione, specialmente per chi non ha avuto accesso alla registrazione originale” (Psathas & Anderson, 1990).

Le registrazioni audio o video delle interazioni verbali vengono generalmente prese in esame con molta attenzione e scrupolosità, senza editare le informazioni, con l'obiettivo non tanto di categorizzare o etichettare ciò che sta avvenendo, ma piuttosto ricostruire la logica endogena che anima le mosse dei partecipanti (Fele, Pallotti, 2003).

Le prime trascrizioni in cui Sacks applicò il suo modello di analisi si concentravano sulle registrazioni di conversazioni telefoniche presso un centro di assistenza sociale. Egli notò che chi rispondeva al telefono, si presentava per primo e in risposta riceveva la presentazione della persona che stava chiamando. Si verificava dunque una sequenza quasi fissa, come nell'esempio di seguito (Sacks, 1995, anche Orletti, 1994a):

1 Answerer: This is Mr. Smith, may I help you?

2 Caller: Yes. This is Mr. Brown.

Come osserva Gavioli (1999), Sacks scoprì che la presentazione telefonica dell'assistente sociale stimolava automaticamente la presentazione della persona che chiamava: un rituale sotteso, un meccanismo funzionale alla buona riuscita dell'evento comunicativo.

6.2. La presa del turno

Come già in precedenza evidenziato, le conversazioni naturali sono organizzate in sequenze di turni, che si succedono secondo meccanismi ben precisi. Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) nell'analisi dei dati, analizzano e descrivono proprio la struttura di tali meccanismi. Il primo problema oggetto di riflessione è la completezza del turno: se i parlanti si alternano in modo ordinato nella conversazione senza lunghe sovrapposizioni o lunghe pause, questo significa che ci

sono modi attraverso cui i partecipanti stabiliscono che un turno è completo e che ne può iniziare un altro. Un turno è formato da “unità costitutive di turno” (*turn constructional unit*). Sulla base dell'esistenza di turni “completi” che consistono semplicemente di una parola o di una frase, tali unità possono di volta in volta coincidere con unità lessicali, frasali o intonative. Le unità vengono negoziate dai parlanti nel corso delle interazioni verbali. L'AC prende in esame i vari meccanismi di allocazione dei turni, cioè le regole alla base della conversazione, che permettono lo sviluppo delle varie sequenze interazionali, evitando sovrapposizioni o lunghe pause. In effetti, anche in scambi verbali con molti interlocutori, il numero di sovrapposizioni è meno elevato di quel che potrebbe apparire. Ciò rinforza il concetto che i meccanismi di allocazione del turno garantiscono comunque il rispetto di un certo ordine nel flusso conversazionale. Ogni turno è composto da unità costitutive che vengono percepite dai parlanti come unità autonome e autoconsistenti. Durante una mossa interazionale gli altri locutori ascoltano, in attesa di potersi inserire tra una unità e l'altra, nel momento ritenuto opportuno (*Transition Relevant Point*). La transizione da un turno all'altro è oggetto di negoziazione in base alla regola della *eteroselezione* (il parlante che occupa il turno seleziona il successivo interlocutore, che è tenuto a prendere il turno successivo), oppure in base al meccanismo di *autoselezione* (il parlante successivo prende la parola spontaneamente, senza alcun invito da parte del locutore precedente). Di seguito si enucleano alcune regole essenziali per una corretta transizione del turno:

- 1) se il locutore seleziona un partecipante, ci si aspetta che questi intervenga e prenda il turno: un suo silenzio ingenererebbe imbarazzo;
- 2) se il locutore non seleziona nessun partecipante, ammette automaticamente l'autoselezione da parte di chiunque intenda inserirsi al primo punto di transizione;
- 3) se il locutore non seleziona nessun partecipante e non si rileva alcuna autoselezione, allora il primo locutore può riprendere il turno e continuare a parlare.

In questo ultimo caso, come osservato da Sacks, Schegloff e Jefferson (1978), chi ha il turno può decidere di continuare a parlare, attraverso la tecnica di *autoselezione continuata* che permette di violare la regola dell'alternanza ed estendere il proprio turno, in considerazione della mancata presa di parola da parte degli altri partecipanti. Quando le regole dell'alternanza del turno non vengono rispettate, possono verificarsi sovrapposizioni (*overlaps*), in cui più persone parlano simultaneamente, oppure silenzi, in cui nessuno parla. Queste situazioni ingenerano dei turni di riparazione della conversazione in cui è necessario giustificare i motivi del silenzio, oppure la sovrapposizione del turno, che potrebbe causare l'insorgere di fenomeni conflittuali.

I meccanismi della presa del turno cui si è fatto sinora riferimento assumono nel contesto classe e in particolare in ambiente CLIL, connotati e sfumature particolari, che sono state oggetto di analisi e di interpretazione in questi ultimi anni.

6.3. Le interazioni asimmetriche nel contesto classe

I primi studi dell'AC si sono concentrati soprattutto sui contesti “simmetrici” della vita quotidiana, caratterizzati dalla parità dei diritti e doveri interazionali di parlanti. In un secondo momento l’attenzione si è rivolta anche ai contesti “asimmetrici”, caratterizzati da una disparità di “potere” tra i locutori, a causa del ruolo socio-culturale da essi rivestito (relazione tra medico e paziente, tra docente e alunno, tra giudice e imputato ecc.). Mentre nella conversazione di tipo simmetrico le regole dell’interazione verbale permettono ad ogni locutore di usufruire degli stessi poteri, nelle interazioni istituzionali l’asimmetria dei ruoli comporta l’attivazione di sistemi alternativi di alternanza dei turni, dove un locutore ha più potere degli altri. Si assiste, in questi casi, allo sviluppo di conversazioni diseguali (Orletti, 2000) in cui un “regista” controlla il flusso dell’interazione ed accede a diritti conversazionali che sono negati agli altri. Orletti individua le caratteristiche che contraddistinguono la figura del regista:

- *apertura e chiusura dell’interazione*: il regista stabilisce la fase di apertura e la fase di chiusura, per esempio attraverso una domanda iniziale e un enunciato dichiaratamente riassuntivo e conclusivo;
- *attribuzione del turno*: spetta al regista allocare il turno, attraverso le varie procedure di eteroselezione (tra le tecniche di presa del turno, quella di auto-selezione ha un ruolo minoritario nei contesti asimmetrici);
- *messa in atto di mosse comunicative particolari*: il regista, dopo aver avviato una o più sequenze attraverso domande, affermazioni, ordini, determina le azioni comunicative successive;
- *controllo tematico conversazionale*: spetta al regista la scelta dell’argomento, della sua articolazione, del suo sviluppo e della sua conclusione;
- *ristabilizzazione dell’ordine conversazionale*: laddove si verificano situazioni di disaccordo e conflitto tra i partecipanti (Goffman, 1969) spetta al regista adottare commenti

metacomunicativi o altre misure interazionali adatti a ripristinare il ruolo dei partecipanti e il frame contestuale momentaneamente compromesso.

È proprio in quest'ultima caratteristica che si manifesta il pieno potere del regista in quanto, ridefinendo il contesto comunicativo, verrà ripristinata anche la struttura partecipativa dell'interazione, cioè il ruolo dei partecipanti e le regole da rispettare.

Mehan (1979), riprendendo Sinclair e Coulthard (1975) per prenderne le distanze, analizza le caratteristiche della conversazione tra insegnante e alunno, mettendone in luce le differenze con l'interazione in contesti informali. Egli prende spunto dalla sequenza domanda-risposta di seguito riportata:

1: 1 Speaker A: What time is it, Denise?

2 Speaker B: 2.30

3 Speaker A: Thank you.

2: 1 Speaker A: What time is it, Denise?

2 Speaker B: 2.30

3 Speaker A: Very good, Denise!

La prima sequenza è tipica di un contesto informale quotidiano, in cui la terza mossa viene definita da Mehan "acknowledgement" del contenuto della risposta e sottende il riempimento di un vuoto di informazione che tale risposta viene a colmare. Nella seconda sequenza invece, la terza mossa è definita "evaluation" della risposta, in quanto l'insegnante ne è già a conoscenza e valuta il contenuto della risposta fornita dallo studente in base a parametri di giudizio ben definiti. È evidente la posizione di superiorità del docente, che detiene il possesso delle informazioni e delle conoscenze e ne verifica costantemente e implicitamente l'acquisizione da parte dello studente. Tale supremazia si manifesta nella capacità di iniziare, modificare, concludere il processo comunicativo, con evidenti implicazioni sulla possibilità di manipolare implicitamente l'andamento e l'esito dell'evento interazionale, nonché gli sviluppi del percorso educativo.

Il docente ha dunque, maggiore potere sullo svolgimento dell'interazione, impone il proprio stile espositivo e domina i seguenti campi (Orletti, 2000):

- **dominanza QUANTITATIVA:** la durata del turno di parola è spesso sbilanciata in favore dell'insegnante (anche se in alcuni eventi comunicativi, come l'interrogazione, appare l'opposto);
- **dominanza INTERAZIONALE:** attraverso mosse interazionali "forti" l'insegnante controlla l'organizzazione delle sequenze (stabilisce i turni di parola, attribuisce il diritto a parlare, apre e chiude le sequenze, ecc.);
- **dominanza SEMANTICA:** l'insegnante esercita il controllo sui temi dell'interazione ed ha la capacità di imporre il proprio punto di vista;
- **dominanza STRATEGICA:** l'insegnante pianifica lo sviluppo della lezione secondo un "agenda nascosta" di cui gli studenti possono non essere consapevoli;
- **dominanza CONOSCITIVA:** attraverso le pratiche discorsive messe in atto, l'identità conversazionale dello studente che si conferma costantemente è quella di "incompetente".

Le analisi condotte sull'interazione in classe hanno cercato di capire come la qualità dell'interazione insegnante/studente e studente/studente potesse incidere sull'apprendimento degli allievi, partendo dall'assunto che fosse il contesto dato a priori (ad esempio un'interrogazione in classe) a determinare certi comportamenti discorsivi, ma che fossero i partecipanti stessi, attraverso le loro azioni, a creare il contesto. Come afferma Orletti (1994b) "l'analisi conversazionale non accetta l'idea di un contesto come preconstituito rispetto all'interazione, composto di fattori come sesso, età, status sociale di partecipanti che determinano l'andamento dell'interazione, ma sostiene una visione flessibile e riflessiva del contesto. Non è il contesto a predeterminare l'interazione ma è questa che lo modella, lo plasma; anzi più esattamente sono i membri che momento per momento lo costituiscono, creano con le loro azioni il contesto". Ferme restando le regole del contesto, per esempio, il contesto dell'interrogazione, in cui è l'insegnante a formulare le domande e l'alunno a rispondere, i partecipanti possono plasmare l'evento, trasformandolo in modi diversi secondo i propri scopi. L'interrogazione potrà dunque diventare un interrogatorio di terzo grado, oppure una piacevole conversazione, o ancora una dimostrazione di sapienza e bravura da parte dell'insegnante (Zorzi, 1996a, 1996b).

Si riporta di seguito un frammento di interazione in classe tratto dal corpus LIP, "Lessico di Frequenza dell'Italiano Parlato", (De Mauro et al 1993), da cui emergono alcune delle peculiarità

cui si è fatto riferimento. Il contesto è costituito dall'interrogazione di geografia in una classe di scuola secondaria di primo grado; l'insegnante si mostra direttiva e autorevole, esercitando in pieno la sua supremazia interazionale. Di seguito un estratto:

1 A: Allora, vediamo un attimino oggi eh Roberto eh comincia un attimino te per cortesia a farci la

2 presentazione di uno degli stati europei che abbiamo studiato quest'anno # quale

3 B: Scandinavia

4 A: preferisci _raccontare? La Scandinavia bene sappiamo sempre di dover seguire che cosa? Uno

5 schema che voi stessi avete eh formulato allora come cominciamo a presentare questa nazione

6 B: la Scandinavia e'_ prevalentemente

7 A: Vai vicino alla carta geografica e fammi vedere un attimino allora come si presenta di solito

8 una regione?

L'interrogazione è costruita attraverso una serie di domande e risposte completamente pilotate dal docente. Sulla base delle coppie adiacenti⁸, una domanda rende immediatamente rilevante una risposta. Alla domanda del turno 1 lo studente fornisce una risposta (Scandinavia). L'insegnante al turno 4 formula un'altra domanda (preferisci raccontare?) e senza dare il tempo di rispondere accetta l'argomento proposto precedentemente dallo studente e pone una domanda sulla metodologia dell'esposizione. Anche a questa domanda non lascia il tempo di rispondere e propone lei stessa lo schema di presentazione. Quindi sollecita lo studente ad effettuare la presentazione, che però viene interrotta dopo solo quattro parole, da altre istruzioni fornite dall'insegnante. Senza scusarsi delle varie interruzioni, l'insegnante irrompe continuamente all'interno del turno dello studente, che cerca invano di soddisfare le sue aspettative, che tuttavia diventa sempre più difficile inseguire. Il clima appare imbarazzante e frustrante per lo studente, che percepisce l'insoddisfazione dell'insegnante come il frutto della sua inadeguatezza e della sua scarsa preparazione. Lo studente non è libero di esprimersi e di formulare la risposta in modo sereno, in quanto si avverte come il docente abbia continuamente bisogno di esercitare il suo potere e la sua superiorità. È evidente

⁸ Enunciati adiacenti l'uno all'altro (domanda-risposta; saluto-saluto; lamentela-scusa ecc.) cfr. Sacks e Schegloff, 1973.

come l'interrogazione rappresenti la cornice all'interno della quale avviene una continua negoziazione e conferma dei ruoli dei partecipanti nel contesto socio-culturale in cui si trovano.

Una recente evoluzione dell'Analisi della Conversazione è rappresentata dall'*Analisi Conversazionale Applicata*, che come afferma Seedhouse, costituisce il collegamento diretto e naturale con la linguistica applicata: “the development of an applied dimension in CA and its fundamental concern with language as a form of social action suggest a natural link with applied linguistics” (Seedhouse, 2011).

Antaki (2011) illustra le difficoltà e i benefici che si traggono dall'applicazione dell'Analisi Conversazionale nel mondo reale, raccogliendo esempi tratti da contesti di tipo medico, terapeutico, sociale e istituzionale in genere. Questa prospettiva può fornire interessanti spunti di riflessione per comprendere la struttura delle interazioni verbali in classe.

Infine, anche l'*Interactional Linguistics* (Selting, Couper-Kuhlen, 2000; Barth-Weingarten, 2008) offre un prezioso contributo all'analisi dell'interazione in classe, ponendo alla nostra attenzione i seguenti interrogativi:

- Quali risorse linguistiche sono usate per generare determinate strutture conversazionali ed esprimere funzioni interazionali?
- Quali funzioni interazionali o strutture conversazionali sono espresse da determinate forme linguistiche e dai loro usi?

L'*Interactional Linguistics*, dunque, può contribuire ad analizzare le risorse linguistiche utilizzate dagli studenti per svolgere il *task* assegnato dal docente e soddisfare pertanto, l'esigenza comunicativa del momento. In questo quadro di riferimento si colloca il lavoro di Ochs, Schegloff e Thompson (1997), che considera la grammatica non come una struttura coerente e autoconsistente, bensì come un intreccio di sintassi, analisi conversazionale e paralinguistica. La grammatica dunque, non può ridursi ad una serie di regole prestabilite, ma deve necessariamente intersecarsi con la prosodia, la paralinguistica e la pragmatica per comprendere pienamente le esigenze interazionali dei parlanti.

Particolarmente interessante, a tal proposito, l'analisi della “multimodalità” tipica delle interazioni in classe: i gesti, le espressioni del volto, la gestione della prossemica costituiscono chiari segnali da esaminare con attenzione ai fini dell'efficacia comunicativa, al pari dei segni del canale audio-orale. Queste considerazioni ben si adattano all'esame di una lezione CLIL dove, come vedremo nel

capitolo 10 di questo lavoro, il canale non verbale spesso riesce a compensare l'inadeguato livello di competenza linguistica degli studenti, oppure l'esigenza di semplificazione da parte del docente.

Un ulteriore approccio emergente, che integra ed amplia il focus dell'Analisi della Conversazione, con specifico riferimento all'interazione in classe, è rappresentato dalla CA-for-SLA (Markee, Kasper, 2004), *Conversational Analysis for Second Language Acquisition*, che mira all'analisi delle interazioni verbali nella lingua seconda, al fine di promuovere l'apprendimento linguistico in vari contesti d'uso. Partendo dalla definizione che dobbiamo a Sacks dell'interazione verbale come attività collaborativa, Markee parla di "micro-momenti di cognizione" in cui gli attori mettono in gioco una serie di risorse linguistiche e conversazionali. Markee propone dunque l'integrazione della CA nella SLA come strada migliore per esaminare il modo in cui i parlanti modificano reciprocamente i loro discorsi, al fine di comprendere ed apprendere dati nuovi.

Come afferma Pekarek Doehler (2010), l'apprendimento di una lingua implica un processo di continuo adattamento di modelli e strutture di "language-use-for-action" in risposta ai bisogni comunicativi emergenti. Questi modelli ricorrono spesso nella routine quotidiana attraverso la partecipazione alle attività sociali; pertanto, la competenza che si acquisisce assume le caratteristiche di una competenza flessibile, adattiva e sensibile ai contesti d'uso. Si parla pertanto di "competenza interazionale" (Young, 2008), ovvero la relazione tra l'impiego da parte degli attanti delle risorse linguistiche ed interazionali a loro disposizione e i contesti in cui esse vengono utilizzate. La competenza interazionale non è dunque un fenomeno individuale, bensì un processo di co-costruzione condiviso da tutti i partecipanti. Markee (2008) individua tre componenti essenziali della competenza interazionale:

- la lingua come sistema formale (fonetica, lessico, grammatica);
- il sistema semiotico (la presa del turno, le sequenze di riparazione, l'organizzazione delle sequenze);
- i tratti paralinguistici.

Pertanto possiamo affermare che la ricerca degli ultimi vent'anni ha inteso fornire un quadro sistematico dell'interazione in classe, illustrando le caratteristiche dell'ambiente comunicativo che essa rappresenta e dei processi linguistici e sociali sottesi all'insegnamento/apprendimento.

6.4. La tripletta IRF

Come abbiamo in precedenza accennato, Levinson (1985) agli inizi degli anni Ottanta indica l'Analisi del Discorso e l'Analisi della Conversazione come i principali filoni di ricerca nel campo dello studio degli eventi comunicativi.

Nell'ambito dell'Analisi del Discorso si collocano gli studi di Sinclair e Coulthard (1975). Questi autori individuano nella sequenza **IRF** (*Initiation-Response-Feedback*), l'unità di base nell'interazione tra docente e alunno. Tale sequenza si apre tipicamente con il "predominio" del docente nella fase di "Initiation", che stimola gli interventi degli studenti, cui attribuisce un *feedback* e quindi una valutazione positiva o negativa, in base alla minore o maggiore pertinenza alla tematica in questione e quindi in base all'avvenuto soddisfacimento delle richieste iniziali. Gli studi sulla "tripletta didattica" IRF, intrapresi da Sinclair e Coulthard, sono stati ampiamente affrontati in Italia da Berruto (Berruto et al., 1983).

Come afferma iconicamente Stubbs (1983) i turni conversazionali degli studenti sono "*sandwiched between the teacher's initiation and feedback*". Dopo l'*Initiation* ad opera dell'insegnante, l'interazione si muove attraverso una serie di *F-move* (Follow-on Move) che contribuiscono alla costruzione collaborativa della conoscenza. I vari tipi di *F-Move* possono consistere in una semplice validazione dell'affermazione di uno studente, oppure nella sua riformulazione, integrandola con porzioni di contenuto mancanti, o modificandola negli aspetti carenti o imprecisi. Ciò è particolarmente efficace in una lezione CLIL, dove i contenuti si veicolano attraverso la lingua e quindi queste strategie linguistiche del docente possono aiutare sia la corretta comprensione ed acquisizione dei contenuti, che l'accurata formulazione in termini linguistici.

Nella "tripletta didattica" IRF, la presenza della terza mossa discende da una caratteristica peculiare della prima mossa, *l'elicitazione o domanda*: infatti, una caratteristica tipica dell'interazione didattica è la presenza frequente di domande di natura non referenziale, bensì di esibizione. Mentre le domande referenziali sono finalizzate a colmare un vuoto informativo e sono tipiche dell'interazione simmetrica, le domande di esibizione sono appunto tipiche dell'interazione didattica e rappresentano il modo con cui il docente "esibisce" la sua supremazia comunicativa e la padronanza epistemologica dei contenuti oggetto dell'evento interazionale. La terza mossa (*Feedback*) permette che nell'interazione didattica ricorra una sistematica violazione delle norme di cortesia (*politeness*), con l'esecuzione seriale di atti di minaccia alla "faccia" dei propri interlocutori (Goffman, 1967) da parte della figura dominante; le correzioni sono infatti, in questo dominio,

generalmente eteroiniziate ed esplicite, a differenza di quanto non avvenga nell'interazione simmetrica, dove le correzioni sono più spesso mitigate ed indirette. Il lavoro di riparazione costituisce infatti, un fondamentale meccanismo di *feedback* e di controllo per il discente e si manifesta con osservazioni, commenti, richieste di chiarimento e riformulazioni, oppure con correzioni vere e proprie. Come affermano Fele e Paoletti (2003), il processo di riformulazione degli enunciati degli studenti da parte del docente è molto frequente e spesso non avviene attraverso la costruzione di una frase coerente e completa, ma attraverso “dispositivi conversazionali” particolari, spesso incompleti e sospesi, che mirano a stimolare una specie di gara tra gli studenti, alla ricerca della risposta giusta. Lerner (1993) definisce *joint production technique* la tecnica con cui l'insegnante rilascia passo dopo passo, a “piccole dosi” l'informazione corretta, favorendo il coinvolgimento degli studenti in un processo di collaborazione e di stimolo reciproco.

Nella maggior parte degli scambi interazionali, la valutazione positiva da parte del docente segnala la chiusura di una sequenza; al contrario la valutazione negativa dell'enunciato di uno studente apre le porte ad un nuovo processo di etero-selezione o auto-selezione di altri studenti all'interno della stessa sequenza comunicativa.

Mehan (1979), utilizza la sigla **IRE** (Initiation/Reply/Evaluation), per definire la sequenza di base dell'interazione in classe. Egli sottolinea come la sequenza si concluda sempre con il giudizio finale del docente su quanto espresso dallo studente, come si evince dal seguente esempio:

Initiation	Reply	Evaluation
3:1 T: . . .what does this word say? Beth	Beth: One	T: Very good
3:2 T: What does this word say? Jenny	Jenny: One	T: Okay
3:3 T: Now look up here. What does this word say? Ramona	Ramona: Umm	
3:4 T: Kim	Kim: First	T: Okay
3:5 T: Let's say it together	All: First	T: All right
3:6 T: Say it together again.	All: First	T: Okay
3:7 T: Lillian, what does this word say?	Lillian: First	
3:8 T: Richard, what does this word say?	Richard: First	T: Oh, you said it so nice and loud

Figura 6 – Esempio del modello IRE di Mehan

Le domande dell'insegnante servono da stimolo alla riflessione e alla discussione, hanno lo scopo di controllare, monitorare, rilanciare e correggere la produzione degli allievi. Esse rappresentano lo strumento con cui l'insegnante esercita continuamente il controllo sull'interazione e sulle opportunità di partecipazione concesse agli studenti. Le domande dell'insegnante quando svolge il suo ruolo istruttivo e valutativo sono "domande retoriche" nel senso che non sono motivate da un vuoto informativo, né dall'esigenza di soddisfare una precisa richiesta comunicativa.

Come accennato, i due ruoli dell'insegnante tipici del contesto classe sono dunque, il ruolo istruttivo e quello valutativo. Il ruolo istruttivo si esplica durante l'attività di spiegazione, che può avvenire secondo diverse modalità:

1. il monologo espositivo: la trasmissione di nuovi concetti e nuove informazioni, partendo dal richiamo a contenuti già noti e considerati pre-requisiti di partenza;

2. il dialogo scolastico: eloquio scolastico tipicamente controllato e formale, vicino alle forme espressive della lingua scritta;
3. il dialogo esplorativo: la forma espressiva usata per apprendere, che mira a coinvolgere tutti gli studenti, anche i più svantaggiati, attraverso la metodologia del *problem solving*.

Il ruolo valutativo dell'insegnante si manifesta in una varietà di modi ed è costantemente presente in ogni tipo di attività didattica. Esso è evidente dalle varie tipologie di domande formulate (la tripletta, le domande imbeccata, le domande esame) o dall'uso delle forme parafrastiche. Una di queste forme è per esempio, il rispecchiamento, o risposta a riflesso, un tipo particolare di parafrasi che mira ad esprimere la reazione di un ascoltatore all'enunciato del suo interlocutore, ripetendolo fedelmente, senza alcuna aggiunta. Tale tecnica sembra contribuire ad incoraggiare il parlante nella prosecuzione del suo turno.

Negli esempi seguenti (Mehan, 1979) è evidente la funzione valutativa del docente che conferma la correttezza della risposta dell'allieva, esprimendo un giudizio positivo.

1 Teacher: What does this word say? Beth?

Beth: One

Teacher: Very good.

2 Teacher: Edward, what's it about?

Edward: The map

Teacher: The map. That's right, this says "the map".

Qualora tale valutazione positiva da parte del docente non dovesse essere formulata, emerge il senso di inadeguatezza e di rammarico da parte dello studente, che percepisce di non essere stato in grado di completare il compito nel modo richiesto, disattendendo le aspettative.

La *classroom interaction* è dunque, caratterizzata da rituali conversazionali che si realizzano in particolari modalità di organizzazione e di strutturazione dell'interazione stessa, tipiche della conversazione asimmetrica. Una di queste modalità è rappresentata dal meccanismo di *special turn*

taking: l'allocazione dei turni, la loro durata e interruzione, la sospensione degli enunciati spettano interamente al docente, che arginando le auto-selezioni per dare spazio all'etero-selezione, limita le possibilità di sovrapposizione e di conflitto interazionale, garantendo così un andamento fluido dell'interazione (Ulichny, 1996).

In alcune interazioni in classe può manifestarsi un'altra tecnica di attribuzione del turno da parte dell'alunno che Orletti (2000) definisce "*autoselezione incassata*". Tale meccanismo si verifica in due occasioni: durante la pausa all'interno di un turno già assegnato ad un altro partecipante, come nell'esempio 1 di seguito riportato, oppure quando, dopo un turno regolarmente completato, il parlante autoselezionatosi avvia una sequenza che causa un'interruzione del flusso della conversazione, alterando sia l'ordine sequenziale che la continuità tematica del discorso:

Esempio 1

1 Ins.: Intanto, Marina, che cosa vuol dire carta fisica?

2 Marina: Carta fisica vuol dire che=

3 Altro bambino: che ci sono disegnati i fiumi, i=

4 Altro bambino: i laghi

(Orletti, 2000)

Esempio 2

1 Ins.: Alessandro, Alessandro, senti un po', mi parli un pochino di

2 quello che avevamo fatto l'altra volta?

3 Alessandro: Abbiamo parlato delle rocce.

4 Altro bambino: Abbiamo visto le rocce.

5 Ins.: sì, ma io l'avevo chiesto ad Alessandro

6 Alessandro: Ebbè, professoré, aveva parlato delle rocce.

(Orletti, 2000)

Nell'Esempio 2, poiché l'ordine in classe viene infranto dall'autoselezione di un altro studente, l'insegnante interviene riattribuendo il turno (riga 5) al parlante selezionato, attuando così una tecnica di riparazione, che intende ripristinare l'ordine momentaneamente compromesso dall'infrazione della regola.

6.5. Le strutture di partecipazione

Come afferma Goodwin (2001), il concetto di partecipazione fa riferimento al ruolo svolto da interazioni che coinvolgono sia il parlante sia l'ascoltatore, come accade nell'interazione in classe: il parlante considera l'ascoltatore come un co-partecipante attivo e per questo modifica sistematicamente il suo discorso tenendo conto delle reazioni dell'ascoltatore. Il parlante può adattarsi alle reazioni e alle risposte implicite dell'ascoltatore mediante continui aggiustamenti e modifiche dei propri atteggiamenti, dei propri gesti e del proprio modo di parlare. A tal fine ci si serve di vari espedienti, come l'aggiunta di nuove sequenze al discorso man mano che si sviluppa, l'aumento dell'ampiezza dei gesti, talvolta persino la sospensione del turno e quindi il silenzio. L'analisi della partecipazione alle attività interazionali permette di considerare gli attori non solo parte integrante di un contesto, ma co-costruttori del processo comunicativo.

Gli studi condotti da Susan Philips (1972) sulle "strutture di partecipazione" in classi di bambini indiani americani della riserva di Warm Spring, hanno contribuito a mettere in luce come l'organizzazione dell'interazione studente-insegnante sia strettamente correlata alla tipologia di attività svolte in classe. In particolare l'autrice riscontrava un'incongruenza fra contesti d'apprendimento informali e contesti scolastici formali, spesso incapaci di stimolare il coinvolgimento e quindi anche il rendimento degli allievi.

Con 'strutture di partecipazione', dunque, ci riferiamo ai modi in cui l'organizzazione dell'interazione offre ai parlanti opportunità diverse di intervento. Queste opportunità vengono distribuite nel corso della conversazione attraverso specifici comportamenti verbali (Pontecorvo et al., 1999). Non sempre si tratta di una distribuzione paritaria: come abbiamo più volte argomentato nell'arco di questo lavoro, i discorsi della classe sono spesso organizzati sulla base di varie forme di asimmetria, tra cui quella interazionale. Le opportunità di intervento all'interno della classe sono dettate inevitabilmente dalle diverse strutture di partecipazione, a loro volta condizionate dalle diverse modalità di gestione della classe. L'organizzazione di tipo frontale rispecchia la relazione formale insegnante-classe, in cui il docente sembra arroccato sulla sua "turris eburnea". L'insegnante dunque gioca un ruolo primario di detentore delle conoscenze e dei poteri e gli studenti devono contendersi le possibilità di intervento. Nella situazione di lavoro in piccoli gruppi, gli studenti giocano il ruolo di interlocutori paritari, coinvolti direttamente nel processo di apprendimento/insegnamento e quindi negli eventi comunicativi, attraverso meccanismi di collaborazione, cooperazione, *problem posing* e *solving*, *peer learning* ecc. La varietà e il livello

meno formale dell'interazione facilita la partecipazione di quegli alunni che si trovano in difficoltà nelle situazioni più formali, attraverso percorsi personalizzati, nel rispetto degli stili conversazionali di ciascuno.

L'interazione "insegnante-gruppo classe" è particolarmente difficile nel caso di lezioni in una lingua diversa dalla lingua materna. Il lavoro in coppia o il lavoro di gruppo possono sicuramente offrire maggiori opportunità di intervento e di scambio. Inoltre, le competenze comunicative e interazionali vengono attivate e potenziate in contesti significativi di apprendimento e collaborazione. Nelle lezioni di tipo frontale e trasmissivo le domande dell'insegnante condizionano inevitabilmente le risposte degli studenti, determinando le varie modalità di partecipazione e sollecitando i comportamenti richiesti. I modelli di gestione delle attività didattiche improntate alla pratica laboratoriale, ai lavori di coppia o di gruppo, particolarmente efficaci in ambiente CLIL, attivano modalità di partecipazione meno strutturate e predefinite, che lasciano ampio margine all'autonoma riflessione e rielaborazione delle conoscenze acquisite e delle abilità sviluppate.

6.6. La prospettiva glottodidattica: il *Task-Based Approach*

Come accennato in premessa, il quadro di riferimento teorico di questo lavoro vede la prospettiva dell'analisi interazionale intrecciarsi con la prospettiva glottodidattica, permeandone la discussione: l'interazione in classe rappresenta un aspetto importante attraverso cui prende forma l'azione didattica del docente, che proprio attraverso la comunicazione con gli studenti pianifica e sviluppa il suo intervento educativo. Queste considerazioni appaiono ancor più incisive quando si parli di comunicazione in ambiente CLIL, in cui la didattica disciplinare si interseca inevitabilmente con la glottodidattica, acquistandone forza e nutrimento. Per tali ragioni si ritiene utile ai fini di questa trattazione, aprire una finestra sulla ricerca glottodidattica.

Poiché l'oggetto di questo lavoro non è rappresentato dallo sviluppo diacronico della glottodidattica, né dall'illustrazione delle metodologie dei vari approcci e tecniche didattiche in vigore nel passato e ai giorni nostri, si faranno solo brevi cenni, non esaustivi, alle più recenti ricerche in ambito glottodidattico che spingono sempre più verso modelli di insegnamento innovativi, coinvolgenti e stimolanti per gli studenti, considerati i veri protagonisti del percorso formativo. In questi anni si cerca, infatti, di adottare approcci meno rigidi per contenuto e impianto

metodologico, che puntino sul ruolo più attivo dell'apprendente e quindi sui suoi bisogni comunicativi.

Parallelamente alla diffusione degli studi nel campo della sociolinguistica e della pragmatica, la glottodidattica e la recente didattica acquisizionale si concentrano sulla competenza d'uso della lingua, che pone l'accento sul "saper fare con la lingua", oltre alla conoscenza del suo sistema formale, anche sulla scia dei più recenti documenti europei relativi alle Competenze Chiave, alla trasparenza dei titoli e delle qualifiche, al riconoscimento e alla spendibilità delle competenze acquisite in ambito formale, informale, non formale.

Un recente filone di ricerca nell'ambito della glottodidattica è rappresentato dalla didattica acquisizionale, che in Italia opera ai confini tra glottodidattica e linguistica, fondandosi sul presupposto che esista una "sequenza di acquisizione" caratterizzata da una serie di *step* in successione, che caratterizzano l'apprendimento di una lingua. L'ordine naturale di acquisizione prevede per esempio che la pragmatica e la semantica prendano forma prima della sintassi e della morfologia. Le teorie di alcuni studiosi, sintetizzate da Rastelli (2009)⁹, descrivono questa sequenza come universale e non alterabile da interventi esterni. Sulla base di questi assunti emerge il ruolo centrale dell'apprendente nell'elaborazione dell'*input* attraverso *tasks* che siano stati progettati ad hoc e si configurino come cognitivamente stimolanti, coinvolgenti e valutabili in termini di risultato. Il *task-based approach* considera il processo di acquisizione della L2 come un processo conscio, che si sviluppa attraverso una serie di fasi sottostanti l'acquisizione delle abilità linguistiche (Skehan 2001).

Nello specifico Skehan prevede una serie di categorie dei task, che si possono ricondurre a quattro macro-aree:

- 1) *noticing*
- 2) *patterning*,
- 3) *controlling*
- 4) *lexicalising*.

⁹ Banfi E., Bernini G., 2003, *Il verbo*, in Giacalone Ramat, 2003; Lo Duca M.G., 2003, *Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: "narrare" in italiano L2*, in Giacalone Ramat, 2003; Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari; Pienemann, M., 1998, *Language processing and language development - Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam; Pienemann, M., 2005 *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.

Prevedendo i *task* appropriati si accelera il processo di acquisizione e si attivano strategie cognitive quali l'analisi, il controllo e l'attenzione selettiva, le HOTS di cui si è già discusso in precedenza nel corso di questo lavoro.

I più recenti modelli glottodidattici, oltre a puntare sull'insegnamento collaborativo, cooperativo, sulla didattica per competenze e per *tasks*, non possono prescindere dall'impiego delle tecnologie multimediali e multimodali e da una nuova visione degli spazi d'aula e degli ambienti di apprendimento, sempre più attraenti, informali ed immersivi. La percezione dell'uso significativo del *medium* linguistico può essere notevolmente accresciuto dall'integrazione dei dispositivi digitali nella pratica didattica quotidiana, infrangendo così quel *digital divide* che spesso contribuisce ad isolare l'ambiente scolastico dalla realtà quotidiana in cui i nostri studenti sono costantemente immersi. È evidente come le tecnologie possano rappresentare un valore aggiunto anche per la didattica CLIL, in quanto facilitano la creazione di contesti simulati, l'organizzazione di esperimenti e di attività laboratoriali, la consultazione di risorse digitali e multimediali, la promozione della dimensione internazionale dei percorsi formativi.

7. Peculiarità dell'interazione verbale in una classe CLIL

7.1. Peculiarità di registro

Il termine “registro” nell’accezione comunemente usata in glottodidattica e negli studi relativi alla metodologia CLIL ha il significato di “varietà”.

Nella teoria di Halliday (1978), il registro viene definito come la variazione funzionale della lingua per l’uso, in relazione ad un contesto sociale, sulla base di tre variabili: tenore, campo e modo. Secondo la classificazione di Halliday, la lingua varia in relazione agli utenti, al loro ruolo ed alla loro posizione sociale (tenore), in relazione al tipo di azione sociale, a ciò che accade (campo), in relazione all’organizzazione simbolica della lingua, al ruolo che la lingua ha (modo). Berruto (1987), riprendendo Halliday, illustra ampiamente le definizioni di registro linguistico.

Molte delle caratteristiche di cui si è discusso a proposito dell’interazione in classe si possono ovviamente rilevare anche all’interno di una lezione CLIL. Per esempio, come generalmente avviene nella comunicazione in classe, anche nelle lezioni CLIL è evidente il ruolo predominante del docente, che assume la funzione di regista dell’interazione didattica, fortemente asimmetrica e istituzionalizzata. Nella didattica secondo la metodologia CLIL si vuole mettere in evidenza attraverso l’insegnamento di contenuti disciplinari, il ruolo della lingua come risorsa per produrre significati. E’ evidente come l’uso della lingua in una lezione CLIL sia connotato in modo del tutto peculiare: ne sono esempi significativi la scelta del lessico, la formulazione sintattica delle frasi e la tipologia testuale. Oltre alle convenzioni specifiche alla disciplina, si evidenziano delle caratteristiche condivise da diversi registri propri del discorso accademico scientifico, come le ampie nominalizzazioni e l’uso frequente della forma passiva. A livello testuale poi, le macro forme dell’argomentazione e dell’esposizione, tipiche, ad esempio, dei rapporti di laboratorio o di ricerca, sono più frequenti di quelle narrative e descrittive. Apprendere in contesti disciplinari favorisce ciò che viene definita la zona di sfida, accompagnata da forte supporto didattico (*scaffolding*).

In una lezione CLIL Christie (2000) distingue due tipi di registro: “*regulative*” e “*instructional*”. Il primo si osserva tipicamente nelle fasi iniziali dell’interazione, oppure nei passaggi di transizione ed è caratterizzato da una natura monologica, in cui predomina l’intervento del docente, che non accetta interruzioni o commenti da parte degli studenti. Al contrario, il registro “*instructional*” è

tipicamente dialogico ed è utilizzato nella fase di co-costruzione delle conoscenze, in cui il docente elicitava i contributi e gli interventi degli studenti sulla tematica oggetto di discussione.

Ispirandoci ad Halliday (2004), possiamo affermare che ogni porzione di discorso in classe durante una lezione CLIL formula una considerazione sul mondo, sui partecipanti e sulla loro relazione.

Appare essenziale capire i meccanismi e le strategie interazionali utilizzate in classe per veicolare contenuti disciplinari (Dalton-Puffer, 2007). Considerando che la conoscenza si veicola attraverso il linguaggio, le interazioni in classe sono costituite da una serie di atti comunicativi che, attraverso varie negoziazioni tra gli interlocutori, contribuiscono alla costruzione cooperativa dei significati e della conoscenza, che è alla base di ogni scambio interazionale, soprattutto in ambiente CLIL.

Ehlich e Rehbein (1986) hanno identificato una struttura generale dell'interazione in classe che tiene conto dei complessi scenari all'interno del contesto classe, caratterizzato dai numerosi partecipanti e dai numerosi atti che compongono l'evento comunicativo. Il modello può essere illustrato dal diagramma che segue:

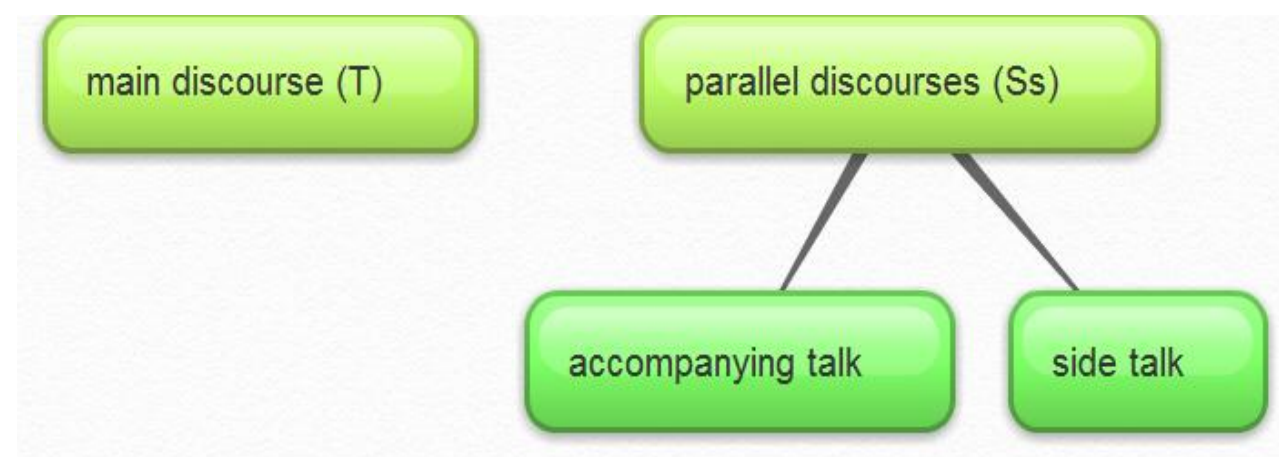


Figura 7 – Modelli di discorso del docente, Ehlich e Rehbein (1986)

Il “*main discourse*” è sempre nelle mani dell’insegnante, che controlla la conversazione e modera l’alternanza dei turni. Il “*parallel discourse*” è controllato dagli studenti. Quando essi rimangono “in argomento” e formulano, per esempio, domande chiarificatrici, conducono un “*accompanying talk*”, mentre il “*side talk*” subentra quando si devia dagli obiettivi educativi della lezione e si parla di argomenti extra-scolastici.

Alla base di una lezione CLIL c’è la condivisa intenzione “istituzionale” di veicolare ed acquisire contenuti e conoscenze particolari attraverso un processo, che si configura dunque, come un

processo cooperativo. A questo proposito appare pertinente il concetto di “*intersubjectivity*”, che Schegloff (1992) definisce “*the systematic provision for a world known and held in common by some collectivity of persons, without which one has not a misunderstood world, but no conjunct reality at all*”.

Nonostante la pressante dominanza del docente in ambiente CLIL, analogamente ad altri contesti classe, è importante precisare che lo studente non è un’entità passiva, che subisce l’interazione e l’azione didattica. Al contrario, soprattutto durante una lezione CLIL, tipicamente orientata all’“imparare facendo” e quindi alla didattica laboratoriale e “in situazione”, l’apprendente contribuisce a creare l’ordine “imposto” dall’insegnante, in un discorso che comunque è sempre co-costruito, così come è sempre co-costruita la conoscenza condivisa.

7.2. La tripletta IRF in una lezione CLIL

Come già illustrato, gli studi nel campo dell’interazione in una classe di L2 (Seedhouse, 2004) hanno messo in luce la stretta relazione esistente tra i diversi scopi pedagogici e le modalità in cui si organizza l’interazione, assumendo come spesso la comunicazione in lingua straniera in contesto scolastico possa apparire artificiale e fittizia, perché costruita ad arte e non genuina.

Greekie e Raban (1994) hanno messo in luce come l’interazione tra apprendenti e insegnanti sia condizionata dal contesto istituzionale e asimmetrico, che la differenzia in modo cruciale dall’interazione che avviene tra la mamma e il figlio in contesti naturali e familiari.¹⁰ Questi studi hanno messo in luce le potenzialità del contesto classe, tra cui il contesto CLIL, che, se opportunamente strutturato e organizzato, può offrire preziose opportunità di scambi comunicativi autentici in simulazione, in grado di favorire l’apprendimento delle lingue.

Anche nelle lezioni secondo la metodologia CLIL, analogamente alle altre tipologie di lezioni, è ricorrente il predominio della sequenza IRF (Sinclair e Coulthard, 1975), di cui si è già parlato nel sesto capitolo di questo lavoro. La sequenza *Initiation* (dell’insegnante), *Response* (dello studente),

¹⁰ Per un approfondimento sulla didattica naturale si veda il saggio di Auer, P. (1988), *Esiste «una didattica naturale»?*, in Giacalone Ramat (1988), *L’italiano tra le altre lingue: Strategie di acquisizione* Bologna, Il Mulino, pp. 143-59.

Follow-up o *Feedback* (dell'insegnante) è caratterizzata anche nelle lezioni CLIL, dalla formulazione di un giudizio o valutazione da parte del docente in merito alla risposta dello studente, oppure dall'arricchimento o dalla riformulazione della stessa risposta, con aggiunta di informazioni nuove.

Il seguente estratto¹¹ tratto da una lezione CLIL di scienze, dimostra l'ampio uso della sequenza IRF da parte del docente:

1 Teacher: Okay now... Let's see. Milk. Does milk come from plants or animals?

2 Student1: Animals.

3 T: From animals. That's right. From the cow or the goats. So cut up the pictures, cut up

4 the pictures from the milk. Em, have you cut up the pictures...?

5 S1: Yes.

6 T: Good! Let's see, S. You've got a lot of things that come from plants now. Let's find something

7 else. Some other food that comes from animals. Yes, where does the bread come from: plants or

8 animals? You remember what it's made from? It's made from wheat.

9 S2: Plants.

10 T: From plants. Good boy! So stick it where it says plants.

In questo estratto il docente ha il pieno controllo dell'interazione ed è evidente il suo sforzo di elicitarle risposte corrette. Gli studenti tuttavia, non sono stimolati ad una produzione linguistica più libera e creativa, che comporterebbe attività cognitive più impegnative.

Si assume dunque che il modello IRF, ampiamente usato in tutti i tipi di lezione, sia altrettanto frequente anche nelle lezioni CLIL. Tuttavia, come vedremo dagli esempi seguenti, si può anche affermare che in questa tipologia di lezioni si ricorre spesso anche ad altri modelli più interattivi e stimolanti. Per esempio, lo studente viene stimolato ad una produzione linguistica più ampia ed autonoma nei casi in cui il docente sostituisca la mossa del *Follow-up* o *Feedback* con la richiesta di

¹¹ Estratto dal corpus Llinares, Morton, Whittaker, (2012), Extract 3.1.

contro-argomentazioni o giustificazioni, che trasformano l'interazione in quella che Nassaji e Wells (2000) definiscono "more equal dialogue". Di seguito un esempio¹² tratto da una lezione CLIL di storia:

1 T: ((asking about where the first civilizations appeared))

2 Ok, D?

3 S1: That ... eh ... Egypt, along the Nile.

4 T: Ok. Yes. Along the Nile... Why along rivers? Think about that. Ok? So develop that idea.

5 S2: Eh... that they placed in the banks of the river because they were the only fertile lands.

In questo estratto l'elaborazione della risposta proviene da uno studente diverso rispetto allo studente che aveva inizialmente preso parte all'interazione. Il docente sollecita una risposta più articolata ricorrendo agli enunciati "Think about that", "So develop that idea" (riga 4).

Tharp e Gallimore (1988) illustrano l'interazione tra docente e studente in una classe CLIL, distinguendo tra il modello *recitation script*, o *scripted type* (Wells, 1999), che nella maggior parte dei casi si concretizza attraverso la triade IRF e il modello di interazione partecipata (interazione "*Scaffolded teacher-student*"), in cui prende pienamente vita lo *scaffolding*, di cui parleremo più ampiamente in seguito. Mentre nel primo caso il docente si concentra sull'obiettivo didattico del momento, che può essere costituito da uno specifico *task* di tipo linguistico (fonetico, lessicale o sintattico), oppure dalla spiegazione o verifica dell'avvenuta acquisizione di un particolare contenuto disciplinare, nel secondo modello il docente si preoccupa di aiutare lo studente ad esprimersi nel modo più naturale e spontaneo possibile e a presentare in modo chiaro e comprensibile un determinato argomento. E' attraverso questo tipo di interazioni che avviene la più efficace integrazione di lingua e contenuti, obiettivo di una lezione CLIL.

Ecco un esempio del primo modello (Gibbons, 2002):

¹² Estratto dal corpus Llinares, Morton, Whittaker, (2012), Extract 3.5.

Interazione “Initiation-Response-Feedback”

1 T: What season comes after fall?

(L'insegnante conosce la risposta e ne verifica la conoscenza da parte dello studente).

2 S: Winter.

3 T: Good girl.

(L'insegnante valuta e approva la risposta dello studente).

Di seguito un esempio del secondo modello (Walqui, 2001):

Interazione “Scaffolded teacher-student”

1 S: It's like everybody should get the same rights and protection, no matter, like,

2 race, religion.

3 T: Yeah. Everybody.

(L'insegnante approva la risposta della studentessa e si pone in un atteggiamento di attesa).

4 S: No matter if they are a citizen or illegal, they should get the same protection.

5 T: I agree with you, but why do you say that with confidence?

(L'insegnante chiede alla studentessa di giustificare e argomentare meglio il suo pensiero).

6 S: Because it says that.

7 T: Because it says that?

(L'insegnante approva la risposta e continua a restare in attesa di argomentazioni).

8 S: Also because it [the 14th Amendment] says it should not deny any person of the right to life,

9 liberty and property without due process.

(La studentessa adduce argomentazioni a sostegno delle sue idee).

10 T: Okay, not any citizen?

(L'insegnante mette in evidenza un aspetto particolare del 14th Emendamento).

11 S: Any person.

(La studentessa consolida la comprensione).

12 T: Okay, so is the 14th Amendment helpful to you?

(L'insegnante collega l'apprendimento all'esperienza della studentessa come immigrante).

7.3. Il feedback correttivo nella classe CLIL

Il campo dell'analisi degli errori è un campo molto delicato: nei contesti CLIL in cui i criteri docimologici privilegiano la conoscenza dei contenuti disciplinari rispetto all'*accuracy* delle produzioni in L2, dovrà essere più alto il grado di partecipazione spontanea degli apprendenti alla conversazione in classe (Pavesi, 2002). Gli studenti infatti dovrebbero essere maggiormente motivati ad interagire con l'insegnante per risolvere eventuali problemi di comprensione. Questo aspetto è importante perché producendo *output* gli apprendenti operano sulla loro interlingua a livello morfo-sintattico (Swain, 1982, 1997, 2001) e in questo modo eseguono un lavoro cognitivo funzionale all'acquisizione a lungo termine della L2. Al tempo stesso, producendo *output* gli apprendenti possono confrontare le loro ipotesi sulla L2 con il *feedback* correttivo prodotto dall'insegnante, sviluppando al contempo una competenza metalinguistica. Nella classe CLIL si può così creare un "circolo virtuoso": gli apprendenti sono motivati a produrre degli *output* per soddisfare necessità comunicative autentiche. Producendo questi *output*, però, sono obbligati anche a prestare attenzione alla forma della L2, poiché per elaborare un enunciato devono confrontarsi con le loro conoscenze lessicali e morfosintattiche e quindi con la loro consapevolezza metalinguistica. Affinchè forma e contenuti interagiscano e si integrino pienamente, è necessario che l'insegnante CLIL riesca a cogliere e ottimizzare tutte le opportunità che si presentano nel discorso della classe, una delle quali può essere rappresentata dal *feedback* correttivo.

Il lavoro di ricerca condotto da Swain nei programmi di immersione in Canada ha messo in luce la necessità di rivolgere lo stesso livello di attenzione e di interesse sia alla forma sia al contenuto, perché si possa verificare una solida acquisizione della L2. In particolare, analizzando le produzioni linguistiche degli apprendenti, Swain osservò che un più basso livello di attenzione alla forma della L2 (francese nel suo caso) nel *feedback* correttivo degli insegnanti avrebbe potuto inficiare la competenza produttiva. Swain notò che i partecipanti ai programmi di immersione ottenevano risultati analoghi a quelli dei loro coetanei francofoni nelle attività relative alle abilità ricettive, mentre le loro produzioni scritte e orali apparivano più deboli a livello morfosintattico e lessicale,

con continui ricorsi a lessemi inglesi per sopperire le lacune nel francese. Secondo Swain, ciò testimoniava una insufficiente attenzione da parte degli insegnanti agli aspetti formali della lingua straniera e quindi un inadeguato *feedback* correttivo. Sulla base di questi risultati, Swain formulò la *Output Hypothesis*, secondo la quale gli apprendenti dovevano essere incoraggiati a produrre un *output* comprensibile, sintatticamente corretto e semanticamente coerente. È evidente l'elevato sforzo cognitivo richiesto all'apprendente, con la conseguente ricaduta positiva sull'accuratezza dell'espressione linguistica.

Innumerevoli ricerche recenti si muovono nella direzione di una maggiore attenzione alla forma della L2 in contesti di apprendimento integrato di lingua e contenuti. In particolare, sono stati recentemente studiati i benefici effetti di alcune strategie specifiche focalizzate sul codice linguistico, come il *dialogo collaborativo* e la *negoziiazione della forma* (Lyster, 2001). Nel caso del dialogo collaborativo l'insegnante legge un breve testo a velocità normale mentre gli studenti annotano degli appunti. Al termine della lettura si organizza un lavoro in piccoli gruppi finalizzato a ricostruire il testo letto dall'insegnante attraverso il confronto e il dialogo. Le varie versioni prodotte dai gruppi vengono poi analizzate e condivise dall'intera classe. Gli studi di Swain hanno evidenziato che nel prendere appunti, gli studenti annotano soprattutto parole e sintagmi lessicali, mentre nella fase di discussione l'attenzione si concentra sulla struttura della frase, con una maggiore attenzione alla forma. La seconda strategia didattica esaminata da Lyster, la *negoziiazione della forma*, si concentra su alcune mosse di *feedback* prodotte dall'insegnante per incoraggiare lo studente ad enunciare e prendere coscienza delle proprie produzioni non standard in L2. Lyster le ha classificate in *mosse di elicitazione* ("How do we say that in French?"), *commenti metalinguistici* ("Ça ne se dit pas en français"), *richieste di chiarimento* ("Pardon?", "I don't understand") e *ripetizioni delle forme non standard* prodotte dall'apprendente con intonazione ascendente e un *pò* enfatica. Pertanto, queste considerazioni ci portano a ritenere che l'attenzione ai contenuti e alla forma devono essere mantenute sullo stesso piano parallelamente, in quanto il focus sui contenuti contribuisce a stimolare la motivazione all'interazione in classe, mentre il focus sulla forma mira a ridurre le lacune nell'apprendimento della L2 stessa.

Cristina Mariotti (2004) ha esaminato ed interpretato i dati di una ricerca condotta presso un liceo di Pavia negli anni scolastici 2002/03. Due docenti (una di lingua straniera e l'altra disciplinarista) hanno condotto la sperimentazione di moduli CLIL nelle loro classi formate da studenti dell'età compresa tra i 14 e i 18 anni. L'analisi delle trascrizioni delle sequenze correttive ha permesso di

mettere in evidenza alcune peculiarità del feedback correttivo fornito dalle docenti, come illustrato nelle seguenti tabelle:

Tipo di sequenza di riparazione	Tipo di ostacolo comunicativo		Partecipante che inizia la sequenza	Partecipante che completa la sequenza	Tipo di feedback prodotto dall'insegnante
(1) auto-iniziata, auto-completata	forma	contenuto	apprendente	apprendente	nessuno (autocorrezione dell'apprendente)
(2) etero-iniziata, auto-completata	forma	contenuto	insegnante/altro apprendente	apprendente	mosse di elicitazione (domande referenziali o di verifica espresse sottoforma di richieste di chiarimento o di conferma)
(3) auto-iniziata, etero-completata	forma	contenuto	apprendente	insegnante/altro apprendente	correzione esplicita, ripresa correttiva
(4) etero-iniziata, etero-completata	forma	contenuto	insegnante/altro apprendente	insegnante/altro apprendente	correzione esplicita, ripresa correttiva

Tabella 3- Codifica delle sequenze volte a riparare ostacoli comunicativi prodotti dagli apprendenti

Feedback che contiene il completamento della sequenza di riparazione	Feedback che incoraggia l'apprendente a completare la riparazione
Correzioni esplicite, riprese correttive	Mosse di elicitazione: richieste di chiarimento e di conferma espresse come domande referenziali o di verifica delle conoscenze possedute dall'apprendente

Tabella 4 - Classificazione delle mosse di feedback correttivo

Complessivamente, le insegnanti osservate hanno corretto sia deviazioni dallo standard della L2, sia errori di contenuto. È interessante notare che, mentre alcune correzioni di tipo formale non venivano sottolineate, tutti gli errori di contenuto degli studenti venivano rilevati con precisione e puntualità. L'insegnante di lingua straniera sembra mostrare maggiore attenzione agli aspetti formali della lingua, mentre l'insegnante disciplinarista si concentra con maggiore scrupolosità sugli errori di contenuto e rivolge un maggior numero di espressioni e commenti positivi agli studenti, incoraggiandoli alla produzione autonoma, anche se non perfettamente corretta. Questa tendenza alla "mitigazione" del feedback correttivo potrebbe essere interpretata come un tentativo di salvare la "faccia" degli studenti, analogamente a quanto talvolta fanno i parlanti nativi per facilitare la comunicazione e la comprensione dei parlanti non nativi (Orletti, 2000). Per ottenere la

piena integrazione di forma e contenuti, è necessario che l'insegnante CLIL produca un *feedback* correttivo significativo, in grado di orientare l'apprendente verso la forma corretta della L2, cogliendo le differenze tra questa e il proprio *output*. La ricerca ha dimostrato che nelle sperimentazioni CLIL oggetto di analisi, le insegnanti hanno prestato attenzione ai problemi formali nelle produzioni degli apprendenti, ma ha anche sottolineato come il feedback correttivo spesso rappresenti una guida alla soluzione dei problemi, piuttosto che un invito alla costruzione autonoma di un proprio percorso di crescita e di metacognizione. Completando e correggendo gli enunciati errati, gli insegnanti impediscono o rallentano la produzione di *output* comprensibile, ostacolando lo sviluppo della competenza metalinguistica.

In una classe CLIL dunque, appare necessario sensibilizzare il docente a riflettere sulle peculiarità delle interazioni in classe, tenendo in debita considerazione come il *feedback* fornito agli alunni possa incidere prepotentemente sul loro processo di apprendimento.

7.4. Modelli di *scaffolding*

In base al modello di Coyle (2010), il *setting* didattico in ambiente CLIL deve favorire il pieno coinvolgimento degli apprendenti ed essere dunque, "learner-centred". Per raggiungere questo obiettivo sono necessarie le seguenti condizioni:

- l'interazione sociale tra apprendenti e insegnanti
- interventi di *scaffolding*, cioè di supporto, che possano aiutare gli studenti a raggiungere gli obiettivi correlati all'apprendimento integrato di contenuti e lingua.

La parola "scaffolding" deriva dalla parola inglese *scaffold*, che, letteralmente, indica il termine "impalcatura" o "ponteggio". Fu utilizzata per la prima volta metaforicamente nel 1976 in un articolo di Wood, Bruner e Ross pubblicato dal *Journal of Child Psychology and Psychiatry* in cui venivano descritte le modalità di interazione tra un tutor e un bambino impegnato nella costruzione di una piramide tridimensionale con blocchi di legno. Lo *scaffolding* contiene il tratto semantico di "sostegno" in quanto l'impalcatura è una struttura sulla quale poggia l'operaio per edificare e rimanda alla metafora più generale dell'apprendimento come costruzione, secondo i più recenti approcci costruttivisti e cognitivisti. In secondo luogo, la parola *scaffolding* implica un'evoluzione dell'impalcatura parallela alla crescita dell'edificio e la sua scomparsa quando l'edificio si regge da

sé. Metaforicamente viene rappresentato il processo di collaborazione del docente, che interviene in supporto dell'apprendente, ai fini dell'acquisizione di determinate competenze, fino alla sua piena padronanza e maturazione. In tale prospettiva, l'apprendimento non è il risultato di una mera trasmissione di nozioni, ma l'esito di una costruzione sociale, che scaturisce da attività di negoziazione e interazione con altri individui.

Wood, Bruner, Ross (1976) definiscono lo *scaffolding* come il “processo di sostegno che rende il bambino capace di risolvere un problema, di condurre a buon fine un compito o di raggiungere uno scopo che, senza di esso, sarebbero stati compiti superiori alle sue possibilità.” Essi dettano le sei operazioni da tenere in considerazione nella progettazione di un intervento didattico, perché l'interazione con l'apprendente sia ottimale e proficua e possa comportare lo sviluppo di abilità all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale¹³.

Di seguito le sei operazioni:

1. Adesione (recruitment)

È la fase iniziale in cui l'insegnante cerca di catturare l'interesse e suscitare la motivazione e l'entusiasmo nell'apprendente, per finalizzarlo all'esecuzione di un compito.

2. Riduzione dei gradi di libertà (reduction in degrees of freedom)

Si tratta di una operazione di semplificazione del compito nei suoi atti costitutivi, eliminando i tentativi che sarebbero poco proficui. L'apprendente viene guidato a riconoscere la mossa giusta e a colmare le eventuali lacune.

3. Mantenimento dell'orientamento (direction maintenance)

Il docente cerca di mantenere la concentrazione e la motivazione verso l'obiettivo prefissato, spingendo l'apprendente a fare sempre un passo in avanti.

4. Segnalazione delle caratteristiche determinanti (marking critical features)

Il docente illustra le caratteristiche del compito e cerca di far capire la differenza tra la produzione dello studente e quella che verrebbe considerata corretta.

¹³ Per *Zona di Sviluppo Prossimale* si intende quella zona cognitiva identificata come area sensibile, dove si evidenzia la differenza tra ciò che l'apprendente sa fare da solo e ciò che può fare con l'ausilio di una persona più competente: cfr. Vygotskij, (1966).

5. *Controllo della frustrazione (frustration control)*

L'insegnante guida lo studente verso una maggiore autonomia e lo aiuta a salvare la faccia in caso di errore.

6. *Dimostrazione (demonstration)*

Il docente propone dei modelli di soluzione o avvia l'apprendente verso la risoluzione.

Nel corso di questi ultimi anni le ricerche e gli esperimenti relativi allo *scaffolding* hanno condotto alla elaborazione di definizioni diverse. Lantolf (1994) sottolinea quanto sia approdato tardi nei paesi occidentali il pensiero di Vygotsky in relazione all'apprendimento di una lingua straniera. A questo proposito egli fa riferimento proprio al concetto di *scaffolding*, cui conferisce una dimensione collaborativa, affidando un ruolo essenziale al *peer teaching* e *peer tutoring*. (Donato, 1994). In Francia, Portine (1998) usa il concetto *scaffolding* in una riflessione sull'autonomia dell'apprendente e propone un'analisi critica del concetto, in cui divide le sei operazioni dello *scaffolding* in due gruppi: quelle che operano sul piano della metacognizione (1, 3 e 5), perché definiscono le condizioni di un possibile apprendimento e quelle che riguardano più strettamente il piano cognitivo (2, 4 e 6) (Portine, 2003). Le ipotesi che avanza riguardano il ruolo del docente o mediatore per rimediare ai deficit metacognitivi (sulla motivazione, le capacità attenzionali, la gestione della frustrazione) e si chiede se queste capacità appartengano alla Zona di Sviluppo Prossimale e possano essere oggetto di insegnamento, aprendo quindi un ambito di ricerca ancora da esplorare.

Parallelamente a questi studi, sotto l'influenza della *ethnography of speaking* e della Analisi Conversazionale, sono state avviate molte ricerche sulle interazioni in classe e molti risultati possono essere ritenuti congruenti con un approccio di tipo vygotkiano. Il concetto di *scaffolding* è stato ripreso da Chamot (1999) come efficace modalità di lavoro per facilitare il processo di apprendimento e come sostegno temporaneo, da parte del docente, nello sviluppo delle abilità degli studenti. L'idea di fondo è che nelle prime fasi dell'apprendimento lo studente abbia bisogno di molto sostegno, per permettere gradualmente la conquista di una maggiore autonomia e responsabilità.

Orletti e Fatigante (Orletti, Fatigante, 2005) in uno studio sull'interazione in classe definiscono "imbeccata" la costruzione a più voci di un turno, quando è sollecitata da un'apertura dell'insegnante. L'imbeccata produce spesso una sorta di effetto eco da parte del bambino, per cui questi riprende lo stimolo dell'insegnante senza tuttavia estenderlo o completarlo. Si tratta di una

strategia volta a sollecitare una risposta attesa e predeterminata, verso la quale il bambino è condotto attraverso una serie di ‘indizi’ sillabici e lessicali.

Lo *scaffolding* si profila dunque come un processo di “co-costruzione” di conoscenze e informazioni e quindi risulta essenziale il compito del docente, che deve guidare l’apprendente adattando il compito in relazione alle sue capacità e indicando, se necessario, le possibili soluzioni e la eventuale riduzione dei gradi di libertà di azione dell’allievo o del gruppo (Pontecorvo, 2004).

Secondo Meyer lo *scaffolding* mira a raggiungere una serie di obiettivi (Meyer, 2010):

- riduce il carico cognitivo e linguistico, nel senso che mira a fornire un supporto agli studenti nella comprensione di contenuti e lingua (= *input - scaffolding*);
- permette agli studenti di portare a termine un compito attraverso una adeguata struttura di supporto;
- sostiene anche la produzione linguistica (= *pushed output*), fornendo frasi, elementi lessicali e strutture sintattiche necessarie per portare a termine il compito assegnato, offrendo dunque un supporto allo sviluppo delle capacità espressive.

Pertanto lo *scaffolding* contribuisce a potenziare quello che Cummins (1979), già più volte citato nel corso di questo lavoro, definisce CALP (*cognitive academic language proficiency*).

Walqui (2006) distingue il processo dello *scaffolding* dalla sua struttura, in quanto mentre la seconda fa riferimento a cornici e modelli spesso rigidi, il processo indica un flusso dinamico e sempre in fieri, fondato sul costante monitoraggio da parte del docente, che mette in atto strategie e modalità sempre diverse, in base alle esigenze specifiche del momento. Egli schematizza il processo in tre fasi, che indicano la progressione dalla progettazione iniziale del curricolo alle singole strategie messe in atto in relazione ad una particolare attività, sino ad arrivare al processo collaborativo, che si fonda sullo *scaffolding* reciproco tra pari.

Scaffolding 1	Planned curriculum progression over time (e.g. a series of tasks over time, a project, a classroom ritual)
Scaffolding 2	The procedures used in a particular activity (an instantiation of Scaffolding 1)
Scaffolding 3	The collaborative process of interaction (the process of achieving Scaffolding 2)

Secondo il modello di Walqui, che riprende Van Lier (2004), le tre fasi sono caratterizzate da alcuni principi pedagogici:

- *Continuità*

I *task* vengono ripetuti, proponendo variazioni e interconnessioni tra le varie parti.

- *Supporto contestualizzato*

Le attività vengono proposte all'interno di un contesto positivo e stimolante.

- *Intersoggettività*

L'apprendimento si fonda sull'aiuto e sullo scambio reciproco, componenti tipici di una comunità di pratica.

- *Contingenza*

Le procedure di *scaffolding* messe in atto sono negoziate e co-costruite di volta in volta, in base alla situazione specifica.

- *Handover/takeover*

Il docente segue i progressi dell'apprendente e lo guida verso una sempre maggiore padronanza della lingua e dei contenuti, in modo che possa rivestire un ruolo sempre più attivo e partecipativo nell'interazione.

- *Flusso*

Le lezioni sono il frutto di una continua negoziazione alla ricerca del giusto equilibrio tra gli attori dell'interazione, con l'obiettivo di portare a termine i *task* assegnati.

7.5. Il ruolo dello *scaffolding* in una lezione CLIL

Gibbons (2002) definisce lo *scaffolding* come “the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone”. Coyle (1999) raccomanda questa modalità strategica di lavoro in ambiente CLIL, in quanto il focus dello *scaffolding* è basato sulla comprensione e il monitoraggio continuo dei vari aspetti correlati all'apprendimento dei singoli studenti. Lo *scaffolding*, in un certo senso, fornisce al docente un “senso di direzione e continuità” e quindi la possibilità di modificare gli interventi di volta in volta in base alle esigenze emerse. Questa tecnica può rivelarsi particolarmente utile

quando l'insegnante si rende conto che lo studente incontra delle difficoltà di tipo linguistico o concettuale: l'intervento potrà essere mirato, facendo per esempio riferimento alle conoscenze pregresse. Nel caso specifico del CLIL il docente, nella fase di progettazione, sarà tenuto a prendere in considerazione lo sviluppo di quelle abilità specifiche sottese ai contenuti disciplinari oggetto di studio, scegliendo, ad esempio, una varietà di *task* appropriati, oppure predisponendo attività basate sul *problem-solving* in cui gli elementi di sostegno vengono gradualmente rimossi. Le sperimentazioni nel campo del CLIL hanno dimostrato come lo *scaffolding* possa rivelarsi particolarmente efficace nelle attività di interazione verbale, in cui la discussione diventa progressivamente sempre meno strutturata e questo permette il passaggio dal docente, quale coordinatore e facilitatore della comunicazione, allo studente in grado di condurre autonomamente la discussione, grazie all'utilizzo di elementi linguistici sempre più complessi.

Coyle presenta un esempio interessante di *scaffolding* pedagogico attraverso l'uso di 'cornici', linee guida essenziali che conducono lo studente a concentrarsi sia sul contenuto di un report scritto o orale, sia sulle forme linguistiche necessarie ad esprimerlo. Si forniscono dunque, gli elementi informativi, le modalità dell'esposizione, le parole ed espressioni utili. In questo modo lo studente è portato a ragionare e riflettere sul tema proposto, scegliendo al contempo le forme linguistiche appropriate.

Gibbons distingue "*contingent or interactional scaffolding*", che si verifica spontaneamente in un particolare momento della lezione e "*designed in scaffolding*", che è invece progettato e strutturato con obiettivi didattici prestabiliti. Lo schema che segue può sintetizzare la funzione di *scaffolding* operata dal docente in una classe CLIL, che agisce sia sull'apprendente, sia sull'oggetto del compito, sia sulle relazioni tra entrambi. Le varie forme di sostegno offerte dal docente mettono chiaramente in luce la sua funzione di mediatore del processo di apprendimento.

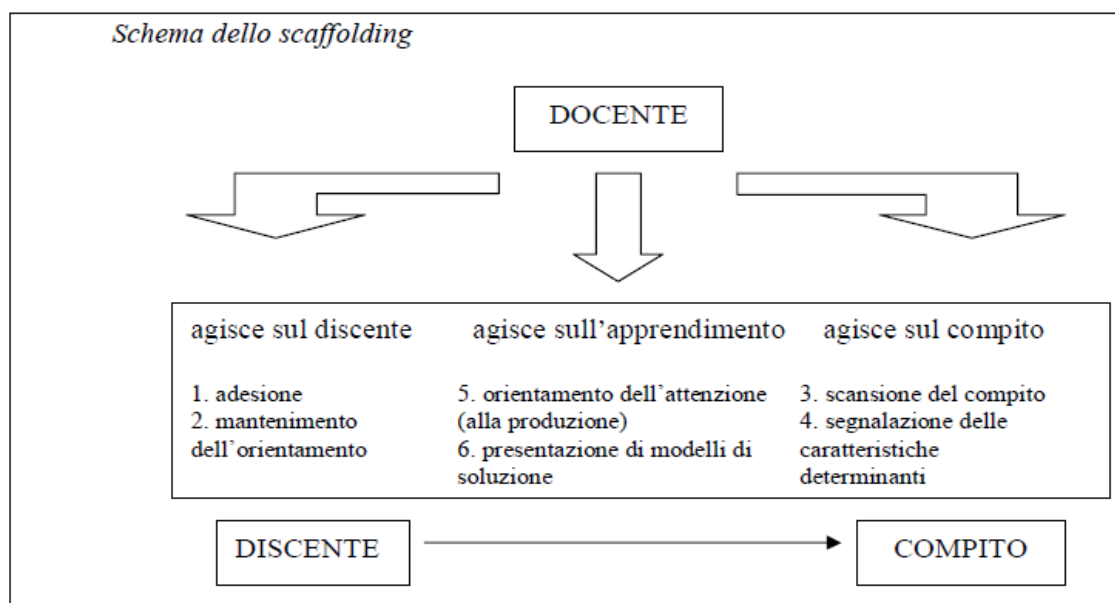


Figura 8 - *Jamet, 2008*

Un efficace strumento che può essere utilizzato dal docente ai fini dello *scaffolding* è rappresentato dall'uso delle domande. Il ruolo delle domande è infatti cruciale in una lezione CLIL: come afferma Halliday (1975), la funzione euristica delle domande emerge sin nel protolinguaggio del bambino a partire dai 16 mesi, in quanto le domande sono funzionali alla scoperta del mondo.

Sulla funzione delle domande nell'interazione in classe si è già dissertato in precedenza nel corso di questo lavoro. In questo paragrafo si cercherà di focalizzare l'attenzione sull'uso delle domande come strategia per lo *scaffolding*.

Mehan (1979) distingue *display questions* e *referential questions*. Mentre le prime sottendono risposte già note a chi formula la domanda, le seconde vanno alla ricerca di informazioni e conoscenze non note. Per questo motivo queste ultime, seppur meno frequenti, rappresentano il modo più efficace per stimolare le operazioni cognitive e la produzione espressiva, in quanto si tratta di domande "reali", di cui l'insegnante non conosce la risposta.

Dalton-Puffer (2007) parla di cinque categorie di domande:

- *Questions for facts*
- *Questions for explanation*
- *Questions for reasons*
- *Questions for opinion*
- *Metacognitive questions*

Particolarmente interessanti sono le *domande metacognitive*, come vengono definite da Dalton-Puffer (2007): *questions that engage the learner in an extended dialogue in which s/he has to explain or argue a particular position*".

Di seguito un esempio ¹⁴ che ne illustra la funzione:

1 T: So now we are successful because there is the European Union. Do you think the European

2 Union is positive...?

3 S1: Yes

4 T: Why?

5 S1: Because the European Union is very good for everything. For example, now for travelling we
6 have to do less things and...about ... mmm... buying products because it is much better and
7 the money, you have the same coin and is very easy...

La domanda metacognitiva "Why?" sollecita lo studente ad elaborare una risposta argomentativa, che faccia ricorso ad esemplificazioni (*for example*) e ad argomentazioni in supporto alla propria tesi (*because it is much better ...*).

Oltre alle domande metacognitive, in una classe CLIL ricorrono frequentemente le domande "fattuali", che mirano ad investigare la realtà di fatti e fenomeni storici o scientifici, oggetto di una lezione CLIL.

Ecco un esempio ¹⁵ tratto da una lezione CLIL di storia:

1 T: What was it that happened? What was the economic situation that caused either the First

2 World War or the Second World War?

3 S2: They were fighting for the...the best... the best economy...

In tipologie di lezioni più interattive e coinvolgenti, come per esempio nelle attività a coppie e nei lavori di gruppo, è frequente la presenza di interazioni iniziate dallo studente, come nel seguente estratto ¹⁶, tratto da una discussione di gruppo sulla tematica dei disastri naturali:

¹⁴ Estratto dal corpus Llinares, Morton, Whittaker (2012), Extract 3.6.

¹⁵ Estratto dal corpus Llinares, Morton, Whittaker (2012), Extract 3.10.

1 S2: Now floods...floods.

2 S1: When the water, eh-.

3 S4: It's a lot of rainfall. A lot of precipitation.

4 S3: When there are lot of water in the...

5 S1: When the river precipitates.

6 S2: No because it's rainfall.

7 S3: When there are a lot of... when there are a lot of precipitations and the river

8 ((tosses her hands about)).

9 S2: Precipitation no, because it's rainfall.

10 S4: A precipitation is when the water...

In questo scambio uno studente (S2) introduce l'oggetto della discussione (*floods*) che in seguito assume i tratti di un dibattito metalinguistico sul termine *precipitation*. In questo modo gli studenti sono impegnati dal punto di vista cognitivo a confrontarsi in lingua straniera su di una tematica che riguarda sia il piano linguistico che il piano dei contenuti.

Viene così raggiunta la piena integrazione di lingua e contenuti, che rappresenta l'obiettivo principale della metodologia CLIL.

7.6. Le competenze del docente CLIL nell'interazione in classe

Da quanto sinora esposto emerge il ruolo particolarmente delicato del docente CLIL, il quale deve racchiudere in sé non solo competenze linguistico-comunicative nella lingua veicolare, competenze didattico-metodologiche nella metodologia CLIL, ma anche competenze di tipo conversazionale, legate alla capacità di utilizzare le strategie interazionali in modo appropriato. Gli insegnanti CLIL dovrebbero essere consapevoli del proprio discorso in classe e saperlo adattare per aiutare gli studenti nello sviluppo delle varie abilità linguistiche, nonché nell'acquisizione dei contenuti veicolati in lingua straniera. È dunque, essenziale l'impiego di strategie e tecniche che consentano agli studenti di elaborare, negoziare e costruire i propri significati e la propria visione critica del

¹⁶ Estratto dal corpus Llinares, Morton, Whittaker, (2012), Extract 3.2.

mondo. Un insegnante CLIL dovrebbe anche essere consapevole dell'importanza dell'equilibrio tra *feedback* centrato sul contenuto e *feedback* centrato sulla forma nell'interazione in classe.

La tabella che segue, tratta dal progetto Comenius “*CLIL across contexts: A scaffolding framework for teacher education*”, illustra le competenze del docente CLIL nel dettaglio delle conoscenze e dei valori che si dovrebbero acquisire, al fine di condurre nel modo più efficace le interazioni in classe durante una lezione CLIL. La tabella fa anche riferimento alle attività di formazione che un docente CLIL dovrebbe seguire per acquisire queste competenze.

CONOSCENZE	VALORI	COMPETENZE	ATTIVITÀ PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI	RISULTATO DELL'ATTIVITÀ / APPRENDIMENTO
È necessario che gli insegnanti CLIL conoscano...	È necessario che gli insegnanti CLIL riconoscano...	È necessario che gli insegnanti CLIL siano in grado di...	Gli insegnanti CLIL possono sviluppare le conoscenze, i valori e le competenze per l'interazione...	Gli insegnanti CLIL possono dar prova della propria competenza per il portfolio di sviluppo attraverso...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ i modelli discorsivi comuni nella classe CLIL (ex. scambio IRF, domande referenziali/dimostrative, etc...). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ come particolari interazioni facilitino o limitino lo sviluppo di contenuti e lingua; ▪ come particolari scenari interazionali motivino gli studenti a partecipare attivamente e creare opportunità di apprendimento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ offrire agli studenti l'opportunità di dare il via alle interazioni; ▪ pensare a domande per le loro lezioni che supportino il CLIL; ▪ porre domande che spingano gli studenti a elaborare il loro pensiero e arricchire la loro lingua. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elencando, raccogliendo e sviluppando esempi di tipi di supporto, sperimentandoli e valutandoli; ▪ analizzando il discorso nella classe CLIL per individuare i modelli comuni di interazione; ▪ discutendo le implicazioni della ricerca sui modelli discorsivi per la pratica nella classe CLIL; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ esempi e valutazioni di strategie e tecniche di interazione in classe; ▪ resoconti commentati in cui modelli discorsivi specifici sono identificati e criticati; ▪ un breve saggio sulle implicazioni di un'indagine sull'interazione in classe per la loro pratica nella classe CLIL;

Tabella 5- *La formazione del docente CLIL*

Ecco alcuni esempi di strategie pratiche che i docenti potrebbero usare per guidare l'interazione in una classe CLIL (Leisen, 2010):

- mostrare sempre disposizione all'ascolto e al chiarimento;
- costruire situazioni in cui contestualizzare l'interazione;
- raccogliere costantemente contributi e commenti da parte degli studenti;
- strutturare e categorizzare i contenuti (stabilire categorie in relazione a concetti più astratti)
- garantire i risultati (chiedere agli studenti di riassumere i risultato conseguiti, le conoscenze acquisite, la riflessione sul punto di partenza e il punto di arrivo);
- incoraggiare gli studenti quando hanno intenzione di intervenire con contributi (supportarli con la mimica e i gesti, organizzare l'allestimento di poster o altri materiali visivi ecc.).

Leisen propone sette strategie standard che possono promuovere l'integrazione di lingua e contenuti in una interazione guidata dal docente:

- 1- Ripetere e attivare conoscenze pregresse
- 2- Raccogliere caratteristiche e proprietà e descriverle
- 3- Formulare ipotesi e esprimere idee e assunti
- 4- Formulare termini, regole, leggi
- 5- Aiutare gli studenti a comprendere problemi, scopi, obiettivi
- 6- Guidare gli studenti a generare processi cognitivi
- 7- Dedurre generalizzazioni.

Come già accennato, Pat Bertaux, Carmel Mary Coonan, Maria Jesus Frigols e Petter Mehisto¹⁷ nel 2009 hanno elaborato “The CLIL teacher’s competences grid” (Appendice B), uno strumento molto utile per la mappatura delle competenze imprescindibili per un docente CLIL. È la base su cui costruire i percorsi formativi CLIL sia nella formazione iniziale, sia nella formazione in servizio. Si compone di due parti:

a) *Underpinning CLIL*

b) *Setting CLIL in motion.*

La prima parte illustra le abilità necessarie per gettare le fondamenta di un programma CLIL; la seconda parte dettaglia le abilità richieste per metterlo in pratica. Gli stessi autori illustrano in modo molto efficace la complessità del cosmo CLIL attraverso questo grafico:

¹⁷ P. Bertaux, C. M. Coonan, M. J. Frigols-Martín e P. Mehisto, *The CLIL teacher’s competences grid*, 2009, cfr. Appendice B.

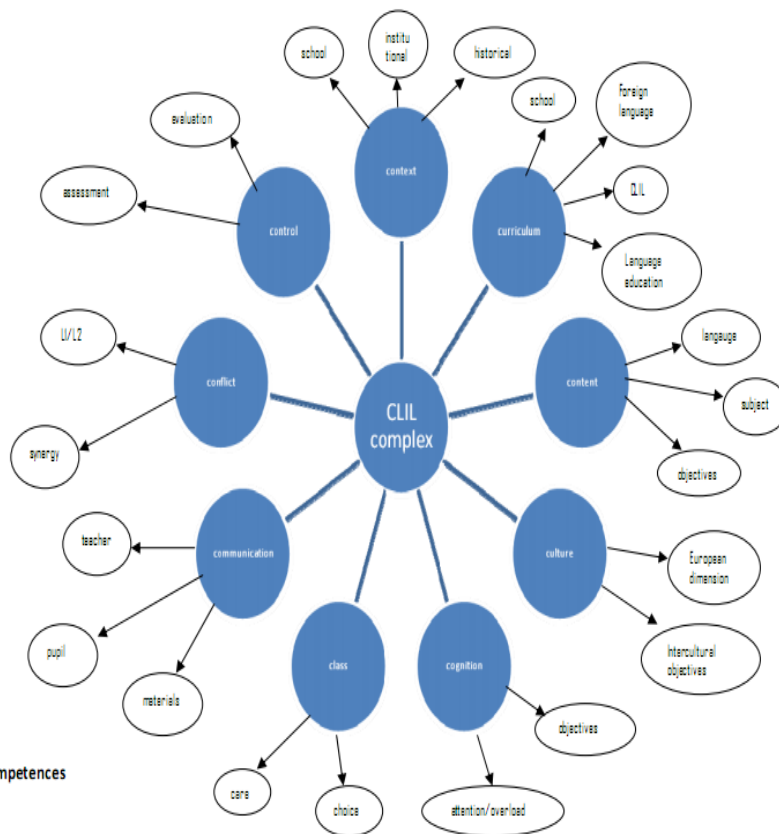


Figura 1 CLIL COSMOS
for teacher competences

Figura 9 – Il cosmo CLIL

Si tratta di un tessuto interrelato di competenze ed abilità, che coinvolgono il docente, ma anche tutti gli altri attori del percorso scolastico, impegnati ad mettere in atto una vera e propria “rivoluzione CLIL”.

8. Esempi di interazione in una classe CLIL di scuola primaria

I capitoli seguenti prendono in esame alcuni esempi di interazioni in classi CLIL, tratti da videoregistrazioni di lezioni effettuate sia in contesti italiani, sia in contesti europei. La lingua veicolare è sempre rappresentata dalla lingua inglese. Le trascrizioni vengono esaminate dal punto di vista linguistico-formale, nonché dal punto di vista metodologico-didattico, mettendo in correlazione gli scambi comunicativi con gli obiettivi didattici che il docente si propone durante le varie fasi del percorso formativo in lingua straniera. I modelli teorici cui si è fatto riferimento in precedenza, in particolare quelli relativi alle strategie di *scaffolding*, saranno presi in esame nell'intreccio con la prospettiva didattica, che punta ad enucleare le fasi della lezione CLIL, ai fini dell'efficacia dell'apprendimento.

8.1. Esempi di *scaffolding* in una classe CLIL di scuola primaria

Ai fini di questa trattazione è stata analizzata la videoregistrazione di una lezione CLIL di scienze sul corpo umano tenuta da una docente italiana con un buon livello di competenza linguistica in lingua inglese. La lezione è rivolta ad una classe quinta, in possesso di un livello di competenza linguistica A1/A2 del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*. Il contesto sociale è medio-alto e la scuola è collocata alla periferia di Torino¹⁸. Gli scambi verbali tra la docente e gli studenti sono stati trascritti in Appendice e vi si farà spesso riferimento nel corso di questo capitolo. Il focus dell'analisi si concentra soprattutto sull'interazione verbale tipica di una classe CLIL, con tutte le sue componenti essenziali, già precedentemente illustrate, tra cui per esempio, la dominanza del docente-regista, che si configura molto ricorrente, nonostante il carattere prevalentemente laboratoriale e interattivo della lezione presa in esame. La chiave di lettura dei dati è da ritrovarsi nel modello di Wood et al. (1976) e nelle sei operazioni che questo modello implica, come illustrato nel paragrafo 7.4. Una particolare attenzione si è rivolta inevitabilmente agli aspetti didattici delle varie fasi della lezione CLIL che caratterizzano gli scambi interazionali. Nella lezione presa in esame, riprendendo appunto le sei operazioni dello *scaffolding*, è possibile enucleare gli scambi

¹⁸ La lezione è stata videoregistrata dal CLA dell'Università di Torino, nell'ambito di un progetto coordinato dalla prof.ssa Teresina Barbero, che si ringrazia per la gentile concessione e la preziosa collaborazione. La trascrizione della lezione è riportata in appendice (cfr. Appendice D).

iniziali della lezione, che rappresentano l'*Adesione (recruitment)*, cioè la fase in cui l'insegnante cerca di attirare l'attenzione e la motivazione degli studenti, dichiarando gli obiettivi della lezione e le modalità con cui questa verrà svolta. Nello specifico, viene posto l'accento sul fatto che l'insegnante parlerà in lingua inglese e si chiede agli studenti di usare la lingua inglese il più possibile. Ciò rappresenta un elemento di novità rispetto alla tradizionale giornata scolastica e contribuisce ad aumentare il coinvolgimento degli studenti.

1 T: First of all today is..

2 T: We have a science lesson in English.

3 T: So you know that I will be speaking a lot and I'll ask you to speak English as much as possible.

4 T: Ok?

5 Ss: Yes.

6 T: Can you promise?

7 Ss: Yes. I promise.

8 T: Fantastic!

Per quanto riguarda la seconda operazione, *Riduzione dei gradi di libertà (reduction in degrees of freedom)*, possiamo fare riferimento al seguente estratto, nel quale l'insegnante guida la risposta degli studenti attraverso il linguaggio non verbale, toccando le varie parti del corpo che corrispondono di volta in volta alla risposta richiesta. Si tratta di una riduzione dei gradi di libertà, in quanto gli studenti non sono lasciati liberi nella risposta, ma vengono guidati quasi per mano alla scoperta della risposta.

9 T: Ok, can you move your folder far from you?

10 T: You need room on your desk.

11 T: The first activity.

12 T: Today is... in pairs.

13 T: And you don't need pens, you only need your.... ((waving hands))

14 Ss: hands.

15 T: And your ((touches her head)) ..

16 Ss: Mind.

17 T: And your...

18 Ss: Brain.

19 T: And your ((touches her eyes)).

20 Ss: Eyes

21 T: And your ((touches her mouth)).

22 Ss: Mouth.

23 T: Ok. I need to move some of you.

24 T: So please, please ehm...

In merito alla terza operazione, *Mantenimento dell'orientamento (direction maintenance)*, in questo estratto l'insegnante è intenta a convergere l'attenzione degli studenti verso la tematica oggetto della lezione: i polmoni e la respirazione. Formulando una serie di domande, l'insegnante guida gli studenti nella co-costruzione del percorso della lezione, aiutandoli attraverso una serie di piccoli passi in successione, fino ad arrivare all'obiettivo prefissato.

51 T: Why are the lungs so important?

52 T: Why do you need your lungs?

53 Ss: To breath.

54 T: To breath.

55 T: Very good. You need your lungs to breath!

56 T: And where does the air get into your body from?

57 Ss: to see

58 T: No, where?

59 T: Where does the air get?

60 Ss: the nose

61 T: the nose

62 S1: on the mouth

63 T: the nose or the mouth

64 S1: or the mouth

65 T: nose and mouth

66 T: We could say... Very good!

67 T: And what can you see between the two lungs?

68 T: The...

69 S1: heart

70 T: the heart

71 T: Now please be careful.

72 T: Don't lose your pieces on the floor.

73 T: Put everything in the folders. Then stand up and sit here in circle.

74 ((the kids stand up and make a circle)).

75 S2: in the folder?

76 T: Yes, in the folder.

Nella quarta operazione, *Segnalazione delle caratteristiche determinanti (marking critical features)*, l'insegnante spiega le caratteristiche del *task* assegnato, guidando verso la corretta esecuzione, attraverso l'individuazione dell'errore. In questo estratto vengono formulate le domande "How do you call this?" e "Do you remember", accompagnate dalla cinesica, per richiamare i nomi delle parti del corpo in questione. Quindi il compito da svolgere, che consiste nella percezione della frequenza dei battiti cardiaci sul polso, viene illustrato attraverso una attività di labeling che guida verso il recupero della parola "wrist", associata all'uso dell'orologio che conteggia i secondi. L'uso frequente della locuzione "Or?" con tono interrogativo mira a far intendere agli studenti che la risposta data è parzialmente corretta e li sollecita alla ricerca di una nuova risposta, più aderente a quella percepita come corretta.

77 T: we need something.

78 T: How many of you have got a watch which counts seconds?

79 S1: Me.

80 T: Have you got a watch?

81 T: Can you see the seconds?

82 ((The teacher goes and see)).

83 T: Yes, we can use yours.

84 T: Anybody else?

85 T: Can you hear your heart?

86 S1: Yes.

87 T: Where?

88 T: On the...

89 T: How do you call this ((touching her chest))

90 T: Do you remember?

91 S1: Chest.

92 S2: Chest.

93 T: On the left of your chest.

94 T: Or?

95 S1: On the neck

96 T: On the neck. Yes. Or?

97 S2: On the((touching his wrist)).

98 T: On the ... do you remember this name?

99 S2: On the ankle.

100 T: No. This is the ankle ((touching her ankle)).

101 T: It doesn't matter.

102 T: This is the wrist.

103 T: You can hear...

104 T: Ok.. Use two fingers. Don't use your thumb.

105 T: Use your fingers two or three if you want.

106 T: And try to find your heart beat.

107 T: Can you find there clearly? ((pointing at a student touching her neck))

108 But we have to find these ((touching her wrist)).

109 We need to find our heart beat.

Nello scambio di seguito richiamato, la docente minimizza l'errore commesso da una bambina alla ricerca del termine inglese equivalente all'italiano "polso", che viene erroneamente definito "ankle". Toccando la parte del corpo corretta, l'insegnante chiarisce immediatamente l'equivoco e fornisce successivamente la risposta corretta, associata sempre al linguaggio non verbale.

99 S2: On the ankle.

100 T: No. This is the ankle ((touching her ankle)).

101 T: It doesn't matter.

102 T: This is the wrist.

In questo estratto è possibile anche individuare un esempio della quinta operazione, *Controllo della frustrazione (frustration control)*, in quanto l'insegnante evita che la studentessa "perda la faccia" dopo l'errata nomenclatura data alla parte del corpo in questione, minimizzandone così gli effetti, anche agli occhi dei compagni.

La sesta operazione, *Dimostrazione (demonstration)* ricorre con molta frequenza nella lezione presa in esame. L'insegnante usa una pluralità di strategie: spesso fornisce la prima sillaba di una parola o l'inizio di una frase come esca per attivare la produzione linguistica degli studenti. In genere l'alunno prosegue correttamente e quindi interiorizza la risposta corretta.

Nel primo esempio l'insegnante suggerisce la prima sillaba del verbo "walk", mentre nel secondo esempio, la prima sillaba del verbo "swing".

Esempio 1:

170 T: Anything else?

171 T: Just we could say.

172 T: Woo... woo

173 S1: Walk.

Esempio 2:

195 T: Le flessioni.

196 T: On the arm.

197 T: Sw....

198 S: swinging

199 T: swinging on your arms.

In queste interazioni possiamo ravvisare esempi di “imbeccate” da parte del docente, (Orletti, Fatigante, 2005), di cui si è già in precedenza parlato nel corso di questo lavoro.

Una strategia che ricorre con molta frequenza è l’uso della ripetizione. Faraco (2002) ha dimostrato che la ripetizione nel processo di apprendimento/acquisizione della LS interviene sia per render l’input comprensibile (per esempio la ripetizione di una domanda scandendo maggiormente le parole quando l’alunno non riesce a rispondere), sia per correggere proponendo un modello corretto.

Nello scambio che segue la ripetizione ha lo scopo di rinforzare il *feedback* positivo. La risposta data dallo studente è corretta e quindi l’insegnante la ripete una prima volta, enfatizzandola e una seconda volta, trascrivendola alla lavagna.

161 T: Yes only in this classroom.

162 S3: Running

163 T: Running. Yes. On the place.

164 T: Ok. Running ((writes on the blackboard)).

Nell'esempio di seguito la ripetizione della parola "football", accompagnata da una intonazione interrogativa finalizzata alla correzione, intende mettere l'accento sull'errore contenuto nella risposta "Playing football" fornita dallo studente, essendo impossibile giocare a calcio in un contesto classe.

166 S4: Playing football

167 T: Football?

168 T: Can we play football in this classroom?

169 Ss: Nooooo

170 T: Anything else?

Gibbons (2006) parla di "message abundancy", intendendo quella strategia attraverso la quale l'insegnante tende a ripetere o a riformulare il suo messaggio, per assicurarsi che gli studenti seguano le istruzioni, come nell'estratto seguente:

25 T: I'll give a folder.. wait.

26 T: A picture in

27 T: And some cards.

28 T: They're word cards.

29 T: Be careful. Watch out.

30 T: Don't miss cards on the floor.

31 T: Ok, so the first thing I'll ask you is:

32 T: Take the picture out from of the folder.

33 T: Take out all the cards.

34 T: Look at the picture.

35 T: Count the cards.

9. Esempi di interazione in classi CLIL di scuola secondaria

Grazie alla collaborazione di David Marsh, sono stati presi in esame una serie di videoclip tratti da lezioni CLIL in scuole secondarie superiori dei Paesi Bassi, dove più di 100 scuole si sono consorziate in una rete coordinata dall' "European Platform"¹⁹. Un sistema di valutazione e ispezione della qualità nelle scuole garantisce la piena rispondenza dell'offerta formativa alle esigenze educative degli studenti. L'esame dei videoclip e delle trascrizioni delle interazioni tra docenti e studenti si muove sullo sfondo di quella che Oliver Meyer (2010) definisce la "piramide CLIL", che scandisce le varie fasi di una lezione CLIL e che si richiamerà sinteticamente nel paragrafo che segue.

9.1. La "piramide" CLIL

Oliver Meyer rappresenta lo sviluppo di una lezione CLIL con uno schema a forma di piramide, dove ogni gradone assume un ruolo ed un significato rilevante in funzione di quello precedente e di quello successivo. Il primo step progettuale è rappresentato dalla *selezione dei contenuti*: gli obiettivi di apprendimento disciplinari devono essere chiaramente definiti all'inizio di ogni percorso. Il punto di riferimento costante è rappresentato dal *curricolo disciplinare* e dalla sua struttura in moduli sequenziali e correlati tra di loro. Il livello seguente è costituito dalla scelta dei materiali, considerati *input* per l'apprendimento, al quale è necessario fornire il supporto necessario (*scaffolding*), perché diventi *input* comprensibile. Su questa base si progettano le attività e si definiscono i *task*, che possono riguardare singole informazioni, oppure stimolare competenze e abilità più complesse. Il risultato finale (*output*) si manifesta attraverso la produzione autonoma da parte degli studenti e la sua valutazione da parte del docente. Pertanto, la progettazione di un modulo CLIL si sviluppa attraverso il susseguirsi delle varie fasi, ciascuna delle quali si fonda sulla precedente e prepara il terreno alla successiva. Le strategie di *scaffolding* rivestono un ruolo

¹⁹ "European Platform for Dutch Education", fondata dal Ministro dell'Istruzione, della Cultura e delle Scienze olandese è una istituzione che dal 1993 coordina tutte le attività relative all'implementazione del CLIL e alla formazione dei docenti nelle scuole olandesi.

essenziale durante tutto lo sviluppo della progettazione ed implementazione del modulo CLIL, sia nella fase di *input* sia in quella di *output*, come di seguito illustrato:

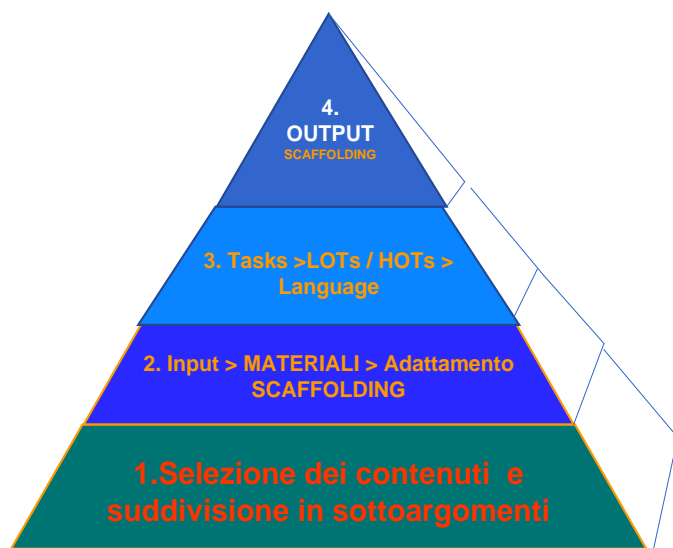


Figura 10 - Meyer, 2006

L'analisi delle trascrizioni delle lezioni di cui si parlerà nei paragrafi seguenti, trae ispirazione in modo principale dal modello appena descritto.

9.2. La cornice dei videoclip

L'insegnamento di una disciplina in lingua straniera pone al docente una serie di interrogativi:

- Come si può essere certi che gli studenti apprendano e comprendano realmente i contenuti disciplinari quando sia il docente, sia gli studenti usano una lingua straniera veicolare?
- Come è possibile far acquisire agli studenti non solo i contenuti, ma anche la lingua necessaria a dimostrare tale acquisizione?
- Come è possibile che gli studenti imparino la lingua e i contenuti allo stesso tempo?

L'analisi degli estratti oggetto di questo lavoro tiene conto anche di questi interrogativi, alla ricerca di possibili soluzioni, considerato che non esistono risposte certe.

I videoclip sono stati prodotti con il supporto dell'*Expertise Centrum Moderne Vreemde Talen*. I docenti ripresi durante le lezioni sono docenti di discipline non linguistiche, parlanti non nativi di lingua inglese, in possesso di un attestato di competenze linguistiche di livello B2 o superiore del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue. Le lezioni CLIL sono veicolate tutte in lingua inglese. Poiché in Italia i docenti impegnati nella didattica CLIL sono docenti con competenze linguistiche di livello C1, oppure B2 in formazione per conseguire il C1, si è ritenuto opportuno prendere in esame questi videoclip anche come opportunità di riflessione e di confronto in chiave comparativa. Le trascrizioni sono state analizzate tenendo in considerazione gli obiettivi didattici correlati alle specifiche fasi delle lezioni videoregistrate, anche alla luce delle più recenti tendenze glottodidattiche, come il *Task-Based Approach*, già menzionato nel corso di questo lavoro.

9.3. Pre-requisiti e selezione dei contenuti

Come già anticipato, le trascrizioni delle lezioni CLIL di scuola secondaria vengono prese in esame tenendo in considerazione in modo particolare il modello della “piramide CLIL” di Meyer (2006), che prevede una successione di gradini sequenziali (Selezione dei contenuti; *Input* e materiali; *Tasks* e attività cognitive LOTs e HOTs; *Output* e *scaffolding*).

Prima di introdurre nuovi contenuti, è importante ancorare il nuovo al già noto, attivando i pre-requisiti, cioè il bagaglio di conoscenze che gli studenti già possiedono in relazione a quella tematica. Ciò è utile anche per stimolare l'interesse e la motivazione. Nello specifico della lezione CLIL, questa fase serve a richiamare le conoscenze disciplinari pre-esistenti. In questo modo sia il docente, sia gli studenti possono rendersi conto del *gap* tra le conoscenze condivise e le nuove da veicolare. Questa fase è particolarmente delicata in quanto gli studenti potrebbero facilmente attivare le competenze ricettive, ma non altrettanto facilmente le competenze attive e produttive.

Ecco un esempio tratto da una lezione di fisica²⁰. In questo clip l'insegnante cerca di attivare le conoscenze pregresse, chiedendo agli studenti di mettere nel giusto ordine le frasi che sintetizzano i contenuti della lezione precedente.

²⁰ Il video è stato registrato presso l'Herman Wesselink College di Amstelveen. Gli studenti hanno un'età media di 13-14 anni, classe 2B. L'insegnante si chiama Berta Garcia-Landa.

- 1 Teacher: Tell me what the right order is. You don't need to copy the whole sentence
- 1 but try to put them in the right order.
- 2 So. I have signed a number, you can see, to each question, well
- 3 It's easy to see the order, one, two, three, etc. – easy - (points at the screen of the IWB²¹), but this is not the right order.
- 4 So what you are going to do is to find the logic of the sentence, maybe a couple of answers are possible, but then I'll show you the one that I have chosen.
- 5 Than you'll try to make a sen—ehm a paragraph with all the sentences after each other.
- 6 Don't pay attention to punctuation, signs or anything, this is just.. capital letters have been removed.
- 7 You just have to make sense of what the content is, ok?
- 8 So I give you two minutes.
- 9 (...)
- 10 T: So can you read what you have, after number 11, well number 11?
- 11 Number 4 on this group, does everybody agree?
- 12 Ss: Yes
- 13 T: Can you read the whole sentence?
- 14 ((laughter)).

Ecco il commento dell'insegnante intervistata:

“When I started to ask them to put the sentences in the right order, it is to fix their ideas, make the logic of the sentences. It is not just individual things they are learning there, but it's also making sense of everything together. I think this kind of exercises is very suitable.”

L'insegnante ricorre ai gesti per indicare la lavagna interattiva e per fornire indicazioni agli studenti, offrendo così, uno *scaffolding* continuo.

²¹ IWB: Interactive White Board è l'equivalente inglese di LIM, acronimo di Lavagna Interattiva Multimediale, il cui uso nella didattica si sta diffondendo sempre più anche in Italia, grazie al Piano di Diffusione LIM promosso dal Ministero dell'Istruzione.

Nelle lezioni CLIL si avverte sempre sensibilmente il problema del rapporto tra lingua e contenuti, con l'obiettivo di integrarli nel modo più efficace possibile. Tuttavia, è inevitabile che in alcuni momenti della lezione tale equilibrio si sbilanci a volte in favore dei contenuti, altre volte in favore della lingua. Alla riga 7, per esempio, l'insegnante vuole far capire chiaramente agli studenti che in questa fase particolare della lezione, l'attenzione è rivolta ai contenuti e non agli aspetti formali della lingua del testo scritto.

Di seguito l'esame di un videoclip relativo ad una lezione di storia²².

Per affrontare un argomento di carattere storico è importante attivare una serie di *link* e connessioni che sono essenziali per costruire le mappe mentali e il tessuto cronologico degli avvenimenti storici.

Nella lezione in oggetto, l'insegnante si serve di una palla per attivare la motivazione e la concentrazione degli studenti e per sollecitarli all'interazione e alla partecipazione. Lo studente che riceve la palla deve fornire la risposta alla domanda formulata dall'insegnante.

- 1 Teacher: Last lesson, we discussed about a postcard, something about a postcard.
- 2 Can you remember what was the most important word relating to that postcard?
3. I would like to see no hands please, ok?
4. So, what was the most important word in that postcard?
5. I'm going to throw the ball to someone and he or she is going to give me the right answer.
6. T: Ok Raimond?
7. Raimond: don't know.
8. T: you don't know.. You can throw the ball to someone who knows, ok?
9. S: November criminals
10. T: Ok! November criminals, do you remember?
11. T: Who was meant with this? November criminals..
12. T: Hamburg? (throws the ball)
13. S: abuse

²² La lezione è stata videoregistrata presso l'Isendoorn College di Warnsveld. Gli alunni hanno un'età di 14-15 anni, classe 3. L'insegnante di storia si chiama Yvonne Boelman.

14. T: Is that correct?
15. Ss: Noo
16. T: No, can you get back?
17. T: Emma?
18. S: the German soldier who..
19. T: ((facial expression of disagreement))
20. S: ((throws the ball))
21. T: Martin? ((throws the ball))
22. S: No
23. T: Helen? ((throws the ball))
24. S: The politicians who signed the armistice.
25. T: Yeah! Do you remeber that? Ok

Ecco il commento dell'insegnante:

“At the beginning of the lesson I want to connect things, (...) I use the ball, that's something I do many times, so they are used”.

L'insegnante attraverso la palla, cerca di attivare le intelligenze multiple²³ degli studenti: linguistiche, logico-matematiche, cinestetiche, visive, musicali, naturali, interpersonali e intrapersonali. Sicuramente l'uso della palla contribuisce a creare movimento all'interno dell'aula e rappresenta una forma di rottura degli schemi tipici della lezione frontale classica, che poco si adatta al *setting* della lezione CLIL. L'insegnante invita gli studenti a lanciare loro stessi la palla ad altri compagni, favorendo così l'interazione e la socializzazione all'interno del gruppo-classe.

²³ Gardner, H., (1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi.

9.4. *Input e materiali*

Dopo l'attivazione dei pre-requisiti e la connessione ai contenuti già noti agli studenti, si entra "hands on" nel vivo della lezione CLIL, fornendo l'*input* da cui partire per raggiungere gli obiettivi prefissati e costruire i significati.

Mentre in una lezione di lingua straniera l'*input*, pur coprendo una vasta gamma di possibilità, è in via prioritaria linguistico, in una lezione CLIL l'*input* può essere di tipologia diversa, includendo una serie di canali oltre a quello verbale.

In questa lezione di fisica²⁴ il docente introduce la tematica della lezione attraverso un video e durante la visione gli studenti devono rispondere ad alcune domande.

- 1 Teacher: So, we are now going to watch a video (...) and you are going to answer the question,
- 2 there are some concepts, something you are going to learn, an experiment, but it's interesting
- 3 that you see beforehand, what it is about.

Le parole degli studenti sono entusiaste:

"In the video they can show clearly with animations how things work."

L'uso di video, immagini, materiali multimediali e multimodali è particolarmente utile in una lezione CLIL, soprattutto in ambito scientifico, in quanto, oltre a suscitare la motivazione e l'interesse, gli studenti vengono immediatamente posti in situazione, nel contesto reale in cui si deve usare la lingua.

Di seguito un esempio di una lezione di geografia²⁵, in cui il docente fornisce l'*input* didattico e al contempo guida gli studenti a riflettere sull'avvenuto conseguimento degli obiettivi prefissati dalla lezione.

- 1 Teacher: Suburb – what is a suburb?
- 2 Student: An area with buildings where live rich people.

²⁴ Il video è stato registrato presso l'Herman Wesselink College di Amstelveen. Gli studenti hanno un'età media di 13-14 anni, classe 2B. L'insegnante di fisica si chiama Berta Garcia-Landa.

²⁵ La lezione è stata registrata presso l'Herman Wesselink College di Amstelveen. Gli studenti sono dell'età di 13-14 anni. L'insegnante di geografia si chiama Menno Ruppert.

3 S: Today I learnt about the definition of suburb and many things like that. It was really interesting.
(...)

4 S: I learnt why something are in that specific place and not somewhere else.

Il commento del docente intervistato:

“I wanted to discuss about the different functions of the city and the different areas, why they are there, what is behind that.”

In questa lezione si stimola la metariflessione sugli obiettivi linguistici e disciplinari a cui la lezione mirava: gli studenti hanno compreso le intenzioni didattiche del docente e ne sono entusiasti.

Dal punto di vista specificamente linguistico è anche importante guidare gli studenti alla metariflessione sulle peculiarità di una lezione CLIL nelle varie discipline: la storia è molto ricca di passati, la geografia è caratterizzata dai tempi presenti e dall'uso frequente delle preposizioni; il linguaggio delle scienze fa spesso ricorso al periodo ipotetico; l'educazione fisica tipicamente si serve degli imperativi.

In questa lezione di fisica²⁶, gli studenti sono in laboratorio, impegnati in un esperimento sull'elettricità da svolgere in gruppi. L'insegnante spiega il procedimento da seguire ai vari gruppi e poi concede loro il tempo necessario per svolgere l'esperimento. Alla scadenza del tempo dato, un gruppo non ha ancora terminato e mostra di aver incontrato alcune difficoltà. Pertanto il docente chiama Denise, un'alunna del gruppo che ha già concluso l'esperimento e la invita a spiegare ai compagni le operazioni svolte per portare a termine la consegna.

1 Teacher: Denise is going to explain to the class how things work in a liquid, electricity in a liquid.

2 Student: First we put this on the ..the wire, and then..

3 T: So what have you put there.. A conductor.. just metal.

4 S: And then we put ..we turn it off and we put the nails in water.

5 T. Uhm Uhm. Are you going to see?

²⁶ Il video è stato registrato presso l'Herman Wesselink College di Amstelveen. Gli studenti hanno un'età medi a di 13-14 anni, classe 2B. L'insegnante di fisica si chiama Berta Garcia-Landa.

6 T: Is that a conductor or not, salty water?

7 Ss: Yes

8 T: And can you explain, maybe just show it..This is just fresh water. Let's see what happens

9 when there is fresh water. So, it's not burning.

10 T: so what is it? An insulator or a conductor?

11 Ss: an insulator.

12 T: An insulator, right.

13 T: and now we get again salty water and we see that it's burning, the light is burning.

L'insegnante chiede a Denise di spiegare le operazioni svolte, in questo modo è sicura che anche il gruppo in difficoltà riuscirà a comprendere, in quanto il linguaggio usato dalla studentessa è sicuramente più semplice di quello accademico usato dall'insegnante stessa. Tuttavia sono evidenti esempi di *scaffolding* e di supporto continuo da parte della docente, che interrompe spesso la spiegazione di Denise per guidarla e fornirle opportuni suggerimenti (righe 3, 5). Nel frattempo l'insegnante formula domande retoriche alla classe, per ottenere conferma delle conoscenze e degli apprendimenti acquisiti nel corso di questa lezione (righe 6, 10).

9.5. Processare l'input: task e attività cognitive

Dopo aver introdotto l'input iniziale nella fase di *warm up*, è necessario guidare gli studenti a processare tale input, manipolando le informazioni e i dati in modo opportuno, a seconda delle specificità legate alla disciplina (grafici, diagrammi, mappe, organizzatori grafici ecc.). È importante la transcodifica delle informazioni da un canale all'altro, in quanto la manipolazione dei contenuti permette un apprendimento efficace e consapevole.

In questa lezione di storia²⁷, la docente utilizza la tecnica del "puzzle reading", abbinando numeri e parti di testo per enucleare i concetti principali e facilitarne la comprensione. Inoltre, invita gli alunni a spostarsi all'interno della classe, in base al numero assegnato a ciascuno di loro.

²⁷ La lezione è stata videoregistrata presso l'Isendoorn College di Warnsveld. Gli alunni hanno un'età media di 14-15 anni, classe 3. L'insegnante di storia si chiama Yvonne Boelman.

- 1 Teacher: I would like to open up your book and open up your note book
 - 2 And first check if you have all the information you need for each part: number 1, number 2 and
 - 3 so on.
 - 4 Now I want all numbers 1 to sit down over there
- ((gli studenti si muovono))
- 5 All numbers 2 here
 - 6 All numbers 3 there
 - 7 And all number 4 here.

Lo spostamento degli alunni all'interno della classe, in abbinamento alle parti del testo scomposto, rappresenta un ottimo esercizio di ricostruzione visiva e cinestetica del testo iniziale: in questo modo la comprensione e la memorizzazione dei contenuti sono certamente facilitati. Per processare l'*input* e facilitare la comprensione è importante ricorrere alla più ampia gamma di attività possibile, in modo da ancorare gli apprendimenti anche attraverso l'attivazione di tutte le abilità.

9.6. Output: produzione orale

In una lezione CLIL l'*output* da parte degli studenti può attivare le abilità orali e stimolare la produzione e l'interazione attraverso *pair work*, attività in gruppo, discussioni in classe, presentazioni in *power point* ecc. Il ruolo del docente come facilitatore, costantemente impegnato in azioni di *scaffolding*, è essenziale in questa fase, in quanto deve fornire *feedback* adeguati, incoraggiamenti, misure correttive.

In questa lezione di educazione fisica²⁸, il docente aiuta gli studenti che hanno incontrato difficoltà nella comprensione, offrendo quello che viene definito “*scaffolding* contingente”, o “*on the spot scaffolding*”, che consiste nel fornire risposte immediate e nell'incoraggiare un'ulteriore produzione orale da parte degli studenti, come verifica dell'avvenuta comprensione.

²⁸ La lezione è stata registrata presso l'Isendoorn College di Warnsveld. Gli studenti hanno l'età di 12-13. L'insegnante di educazione fisica è Eric Willemsen.

1 Teacher: Two different colours which one are we starting with? ((mostra un album con immagini che ritraggono varie posizioni acrobatiche)).

2 Student: 26

3 T: 26?

4 S: The red

5 T: A red one?

6 S: This one

7 T: This one too?

8 S: And this.. this ((sfoglia le immagini))

9 T: What about this one? Can you surf?

10 S: Yes yes ((imita il windsurf con le braccia))

11 T: Can we start with the surf, all the way round?

11 You can use this, or the other face, this one.

12 This one is easier I think

13 S: This one

14 T: Ok, go ahead take off your shoes, because you have to do acrobatics, and socks.

Ss: One, two, three ((i compagni sollevano la ragazza che si leva aa gambe divaricate)).

Il docente si serve delle immagini per riferirsi ai vari movimenti acrobatici e facilitare la comprensione da parte degli studenti. Infatti la ragazza riesce ad effettuare il movimento correttamente, dopo averne preso visione attraverso l'immagine. La descrizione iniziale del docente evidentemente si era rivelata complicata e il canale visivo ha facilitato la comprensione.

Una recente ricerca di Coonan²⁹ (2007) ha messo in luce alcune caratteristiche della produzione orale in una classe CLIL, enucleando le difficoltà legate a questo tipo di attività: emergono delle

²⁹ C.M. Coonan (2007), *La Produzione Orale in CLIL (LS) e La Metodologia dei Compiti: La partecipazione in CLIL*, seminario di studio presso l'Università Cà Foscari di Venezia, 19.01.2007.

complessità concettuali e linguistiche legate al contenuto disciplinare, nonché difficoltà correlate al livello di competenza linguistica nella lingua straniera degli studenti. È dunque necessario comprendere il legame tra la produzione orale in lingua straniera e le scelte metodologico-didattiche delle diverse discipline. Nella ricerca sono state registrate, trascritte ed esaminate le produzioni orali di due alunni di due classi diverse (classe seconda e classe quinta) e due scuole diverse, durante le lezioni CLIL. Il metodo adottato è stato AS-Unit, “analysis of speech unit” (Foster, Tonkyn, & Wigglesworth, 2000³⁰), l’unità di misura dei dati, che si definisce come “l’espressione di un singolo parlante che consiste in una clausola indipendente, oppure in una unità sub-clausale, congiuntamente a qualsiasi clausola subordinata”. Questo metodo permette di catturare le caratteristiche del parlato. Tra i quesiti alla base della ricerca vi erano i seguenti:

Qual è la lunghezza media degli enunciati in LS degli studenti?

Lezione A				
Durata lezione: 44 minuti				
	N° AS units	Words	Lunghezza media AS unit	% tempo produzione in LS
Studente 1	0	0	0	0
Studente 2	6	38	4,75	1,43%
Studente 3	19	33	1,73	1,25%
	25		2,73	

Lezione B				
Durata lezione: 28 minuti				
	N° AS units	Words	Lunghezza media AS unit	% tempo produzione in LS
Studente 1	24	156	6,5	9,28%
Studente 2	27	155	5,74	9,21%
Studente 3	13	66	5,07	3,92%
	64		5,89	

Quanto spazio di tempo occupa la produzione orale in LS degli studenti nella lezione CLIL?

³⁰ Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G., (2000), *Measuring spoken language: A unit for all reasons*, in *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375.

Lezione A				
Durata lezione: 44 minuti				
	N° AS units	Words	Lunghezza media AS unit	% tempo produzione in LS
Studente 1	0	0	0	0
Studente 2	6	38	4,75	1,43%
Studente 3	19	33	1,73	1,25%
	25		2,73	

Lezione B				
Durata lezione: 28 minuti				
	N° AS units	Words	Lunghezza media AS unit	% tempo produzione in LS
Studente 1	24	156	6,5	9,28%
Studente 2	27	155	5,74	9,21%
Studente 3	13	66	5,07	3,92%
	64		5,89	

Quale la 'qualità' della loro produzione linguistica?

		Classe 1			Tot.	Classe 2			Tot.	Totale
		S.1	S.2	S.3		S.1	S.2	S.3		
A	1 parola	0	3	12	15	3	5	6	14	29
B	Più parole, senza verbo finito (e.g. frasi irregolari)	0	3	5	8	16	11	5	32	40
C	Proposizione indipendente semplice	0	1	1	2	2	8	0	10	12
D	Proposizione complessa (+ subordinazione)	0	0	0	0	4	3	3	10	10
E	Proposizione complessa (+ coordinazione)	0	0	0	0	3	1	0	4	4

Dai dati raccolti, la ricerca ha messo in luce la necessità di aumentare la percentuale del tempo di partecipazione e interazione orale da parte degli studenti. Pertanto è necessario prevedere all'interno del percorso didattico CLIL, attività che stimolino la produzione di enunciati più lunghi, favorendo l'articolazione del pensiero e la discussione sui contenuti appresi.

9.7. *Output*: produzione scritta

La produzione scritta rappresenta un aspetto molto importante della didattica CLIL. Gli alunni sono chiamati a relazionare in forma scritta in merito alle conoscenze acquisite, attraverso una lingua straniera veicolare. L'*output* scritto può essere una relazione di laboratorio, una lettera, un *essay* ecc.

In questa lezione di storia l'insegnante fornisce un "frame" agli studenti, guidandoli nell'attività di composizione scritta, per poi lasciarli alla produzione autonoma solo in un secondo momento.

La tematica del testo scritto è l'annessione della Germania da parte di Hitler.

1 Teacher: What I want you to do is to write out these reasons in a text.

2 And I want a specific way you to do that.

3 I want you to work with expressions like "firstly, secondly, thirdly and lastly".

(...)

4 Now I want you to add a little bit more about factual information.

5 I want you to add in the text: "The most important of these reasons is..

6 Now the last step is writing the essay itself.

7 This is homework assignment, so don't lose this.

È importante guidare gli studenti nel processo di *brainstorming* delle idee, organizzazione e collegamento delle frasi in paragrafi, muovendo da piccoli *task* guidati a composizioni più libere e ricche, accompagnando così il passaggio dalle competenze BICS a quelle CALP.

Di seguito il videoclip tratto da una lezione CLIL di storia³¹:

1 Teacher: So write everything you know about current.

2 So discuss with the partner, then you choose the best paper in the group or just complete the

³¹ Il video è stato registrato presso l'Herman Wesselink College di Amstelveen. Gli studenti hanno un'età media di 13-14 anni, classe 2B. L'insegnante di fisica si chiama Berta Garcia-Landa.

3 information and you hand it out in the end.

4 S1: this is my idea

5 S2: there are several ways

6 S3: just write it down

((students whispering)).

La produzione scritta in una lezione CLIL rappresenta il punto di arrivo di un processo lungo di maturazione dalla dimensione BICS alla dimensione CALP, nonché l'evoluzione dello stile espositivo dal registro informale e colloquiale al registro formale e accademico.

9.8. La correzione dell'errore

La correzione dell'errore, di cui si è già discusso in precedenza nel corso di questa trattazione, rappresenta un aspetto delicato ed importante molto nello sviluppo dell'interlingua dell'apprendente, condizionato da una serie di fattori come l'emotività, l'autostima, l'imbarazzo. A questo proposito Ellis (2006) parla di *recast*, come di un supporto nella riformulazione di elementi lessicali o morfo-grammaticali, ponendo l'attenzione sul significato e non sulla lingua come oggetto.

In questa lezione di storia ³² l'insegnante fornisce il *feedback* correttivo sulla pronuncia della parola "Spartacists", ripetendo la parola corretta e guidando gli studenti verso la comprensione del significato della parola, collegandola ad altre parole già note.

1 Student: called Sparti ehm Spartisi

2 Teacher: Spartacists. That is "Spartacists" that is from the word "Spartacus"

3 That was the name of someone perhaps you know

5 Did you see the series on television sometime ago, last year?

6 Who was he? Spartacus?

³² Questa lezione è stata videoregistrata presso l'Isendoorn College di Warnsveld. Gli alunni hanno circa 14-15 anni. L'insegnante di storia è Yvonne Boelman.

7 S1: A Roman

8 T: ((nods)) A Roman

9 T: How do we call that? A fighter..

10 T: No, not a soldier, a..

11 T: How do we call that? A gla...

2 S1 S2: Gladiator

3 T: A gladiator yes. He was a free man, Spartacus

4 T: he was a..

5 S1: slave

6 T: yes a slave, and what did he try to do?

7 S2: Free..

8 T: Free other slaves

9 So now, in the 20th century in Germany people took him as an example to make people free, equal. So that's why the word "Spartacists".

L'insegnante dunque, non corregge la pronuncia errata, facendo notare l'errore, ma ripete con disinvoltura la parola, sollecitandone il significato gradualmente attraverso strategie quali le domande guidate, il completamento di sillabe, il rinforzo positivo.

In questo videoclip tratto dal sito di una casa editrice che ha realizzato una sezione dedicata alla raccolta di materiali e lezioni CLIL³³, il docente di biologia effettua una verifica orale delle conoscenze lessicali degli studenti relative all'apparato digerente.

1 TEACHER: So we will begin this oral test by saying all the name of the internal organs. Anyone?

2 Any volunteer? Jacopo! Would you like to start?

3 JACOPO: Yeah, yes, of course. So, here we have the... Intestino...

³³ <http://online.scuola.zanichelli.it/spazioclil/scienze/>

4 TIM: Intestine...

5 JACOPO: Intestine!

6 T: Good. And over the intestine there are.... Come on, the alimentary system is

7 composed by...

8 TIM: duodenum...

9 T: Tim! Since you seem to know everything, why you don't take Jacopo's place...

10 JACOPO: Sorry mate...

11 TIM: Yes. The alimentary system is mainly composed by the intestine, duodenum, the belly

12 sweetbread, colon, and stomach and liver.

13 T: OK, continue...

14 TIM: Here, we have the thorax, in wich we can find, the heart, the lungs and the esophagus and

15 then we can also...

15 T: Ok, ok, Tim, it's fine...but you Jacopo..

Alla riga 4 Tim corregge la pronuncia del compagno. Questa pratica è sicuramente efficace se realizzata nel *pairwork*, oppure nei lavori di gruppo, ma non certamente di fronte a tutta la classe. Infatti l'insegnante alla riga 9 rimprovera in modo ironico Tim, che quindi si scusa con il compagno (riga 10).

10. La multimodalità nella metodologia CLIL

10.1. La multimodalità in una classe CLIL di scuola primaria

Come si è accennato, l'Analisi Conversazionale ha sviluppato dagli anni Sessanta in poi, un approccio del parlato che prenda in considerazione non solo gli aspetti indessicali e sistematici dell'organizzazione dell'interazione, ma anche gli aspetti multimodali che la caratterizzano (Mondada, 2009³⁴).

Goodwin (1981) prende in esame la gestione degli sguardi durante la presa del turno, mostrando come la ripresa del turno (*re-start*) sia in stretta relazione con l'assenza e con il progressivo riorientamento dello sguardo dell'interlocutore. L'orientamento dello sguardo è dunque molto importante ai fini della ricerca del consenso e dell'approvazione da parte degli interlocutori. L'analisi multimodale prende in esame, oltre agli sguardi, anche i gesti, la mimica facciale, le posture del corpo, le azioni, i movimenti ecc. La comunicazione non verbale comprende dunque una vasta gamma di segnali di tipo cinesico, paralinguistico e intonazionale, che integrano, ampliano e talvolta sostituiscono il contenuto verbale della comunicazione (David, 1994³⁵).

In riferimento all'interazione in classe, si pongono i seguenti interrogativi:

- a. quali risorse verbali, para-verbali e non verbali possono essere usate dagli studenti per mettere in atto l'attività interazionale del fornire spiegazioni?
- b. come si struttura e si organizza tale attività raggiungendo gli obiettivi in modo collaborativo, coinvolgendo tutti i partecipanti?

Un approccio multimodale contribuisce a mettere in luce le risorse impiegate dagli studenti ai fini della co-costruzione del significato, agendo in modo cooperativo con gli insegnanti e gli altri compagni (Kupetz, 2011). Come affermano Stivers and Sidnell (2005), "different modalities work together not only to elaborate the semantic content of talk but also to constitute coherent courses of action". Dalton-Puffer (2007) mette in luce come le spiegazioni degli studenti siano spesso brevi ed essenziali, probabilmente a causa della consapevolezza dell'asimmetricità della relazione e di

³⁴ Mondada L., (2009), *Multimodalità e multi-attività nelle conversazioni a tavola*, in Fatigante M., Mariottini L., Sciubba M.E., (a cura), *Lingua e società*, Milano, FrancoAngeli.

³⁵ David D., (1994), *La comunicazione non verbale*, in Zani B., Selleri P., David D., *La comunicazione*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

conseguenza della distribuzione della conoscenza tra docente e alunno. La multimodalità può aiutare a riempire eventuali vuoti espressivi e comunicativi, veicolando anche al contempo, le emozioni e le attitudini dei parlanti. Ai fini di una più complessa e elaborata attività di “explaining” da parte dello studente, risulta particolarmente importante la formulazione delle domande da parte dell’insegnante e la precisa descrizione del *task* richiesto.

Riprendendo la lezione CLIL della scuola primaria di Torino di cui abbiamo discusso nel capitolo 8, l’insegnante accompagna costantemente le sue spiegazioni e le sue interazioni verbali con i gesti e i movimenti, come nel seguente estratto, in cui ad ogni elemento lessicale nominato si accompagna il movimento delle mani che indicano la corrispondente parte del corpo:

12 T: Today is... in pairs.

13 T: And you don't need pens, you only need your.... ((waving hands))

14 Ss: hands.

15 T: And your ((touches her head)) ..

16 Ss: Mind.

17 T: And your...

18 Ss: Brain.

19 T: And your ((touches her eyes))

20 Ss: Eyes.

21 T: And your ((touches her mouth))

22 Ss: Mouth.



Figura 11 – *L'insegnante nomina e indica le parti del corpo*

Questa modalità caratterizza tutta la lezione. In questo esempio si nomina l'orologio e spontaneamente l'insegnante indica il suo orologio ai bambini.

80 T: Have you got a watch?

81 T: Can you see the seconds?

82 ((The teacher goes and see))

83 T: Yes, we can use yours.

84 T: Anybody else?



Figura 12 – *L'insegnante nomina e indica il suo orologio*

Nella scuola primaria la gestualità e la postura sono particolarmente importanti per rendere ludico e stimolante l'approccio didattico ed efficace l'apprendimento. In questo esempio l'insegnante cambia il *setting* dell'aula, in corrispondenza della nuova attività che sta per proporre ai bambini, invitandoli a sedersi in cerchio per terra.

71 T: Now please be careful.

72 T: Don't lose your pieces on the floor.

73 T: Put everything in the folders. Then stand up and sit here in circle.

74 ((the kids stand up and make a circle)).



Figura 13 – *Modifica al setting didattico*

In questo ultimo estratto è proprio il task richiesto ai bambini che implica il movimento del corpo. L'attività consiste nell'eseguire delle flessioni per poi verificare la velocità del battito cardiaco. Tutto dunque, ruota intorno alla postura, al movimento e ai gesti.

221 T: Ok? So who wants to be a volunteer for the first activity?

222 S1: me

223 T: 30 seconds

224 T: I'll tell you start.

225 T: How are you going to do this first activity?

226 ((Student miming swinging))

227 T: Ok. Ready steady go.

228 T: Swing

229 T: Go on go on go on

230 T: Shhhh

231 T: Go on on



Figura 14 – *Le flessioni dello studente come task dell'attività CLIL*

10.2. La multimodalità in una classe CLIL di scuola secondaria

Kupetz (2011) ha preso in esame un esempio di lezione di geografia in lingua inglese, videoregistrata nel 2003 in una classe 10th grade dell'High School di Hanover in Germania, nell'ambito di un progetto promosso dal Dipartimento di Lingua inglese della Leibniz University di Hanover³⁶. L'insegnante introduce l'argomento della lezione, rappresentato dalle caratteristiche delle coste e dalla formazione delle maree.

³⁶ La trascrizione della registrazione della lezione è riportata in appendice (cfr. Appendice E) .

01 T: let's stArt well we can start (0.7) well with the ↓TIDES; (0.5)

02 → uhm (0.3) could you BRIEFly (0.4) repEAt; (0.7)

03 → And explAIn; (1.1)

04 to the GROUp ↓here;=

05 and uh what (1.3)

06 ↑how thIs HAPpens;

07 how this WORKS; (1.7)

08 → <<p> how the tIdes (2.3) are CAUSED;>

09 (5.8) ((pupils look into their books))

((Teacher encourages students to participate.))

Il turno del docente è caratterizzato da alcune esitazioni (riga 02, riga 05). L'insegnante cerca di coinvolgere gli studenti invitandoli a partecipare, fornendo al gruppo una spiegazione sulla tematica in oggetto, che costituisca una breve ripetizione di quanto appreso durante la lezione precedente in relazione alla formazione delle maree. Dopo alcuni minuti di silenzio, un paio di studenti alzano la mano e si offrono di parlare. L'insegnante si rivolge ad uno di loro, Lucas, invitandolo ad andare alla lavagna luminosa e a disegnare uno schizzo che rappresenti il fenomeno di cui si sta parlando.

13 T: <<all> if you could you make > (.) uh: yeah a shO:rt (0.5)

SKETCH;

14 mayBE,

(...)

((Lucas hesitates, his fellow students laugh. No one else volunteers to fulfil the task, so the teacher encourages Lucas again until he agrees.))

15 T: so pIEAse come aLONG;

16 (with that) transpAreny HERE,

17 and you exPLAIN;

18 ↓PLEASE;

19 Luc: ((goes to the overhead projector, leans over it and starts to draw two circles)).

Nella figura 17 sono illustrati gli schizzi di Lucas sulla lavagna luminosa. Le frecce indicano i gesti compiuti da Lucas per illustrare i movimenti delle maree.

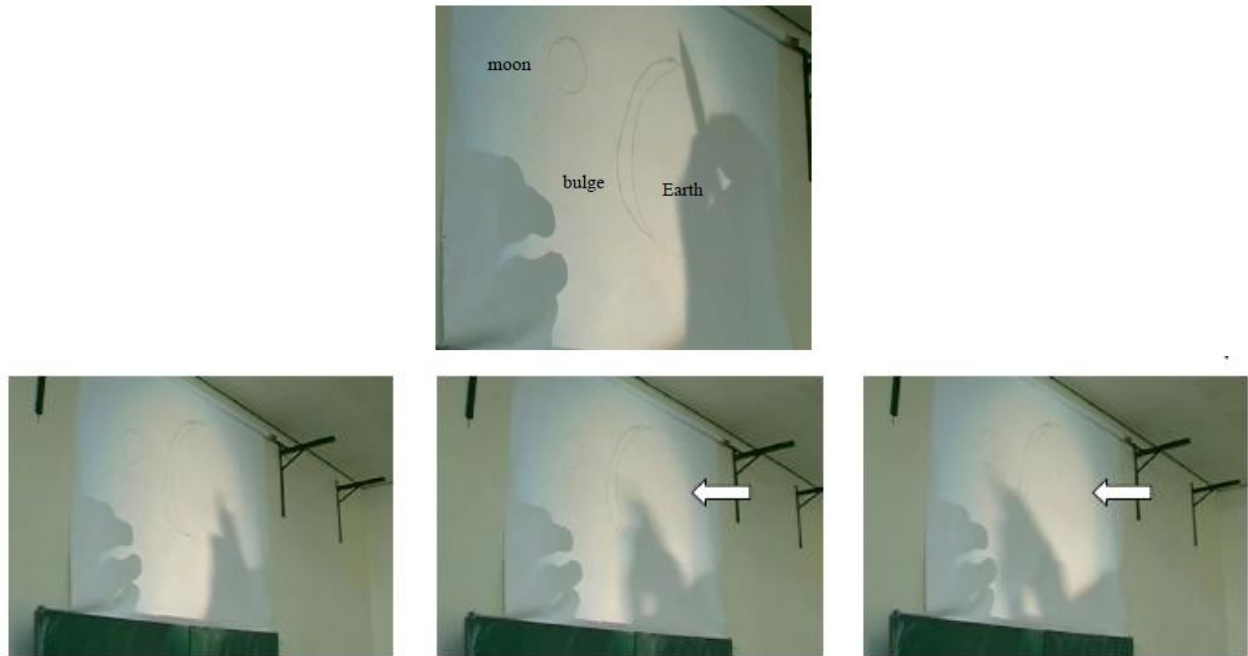


Figura 15 – Schizzi di Lucas

30 Luc: And (--) °h so there_is_a little
 31 (1.7) ((hesitates while drawing))
 32 X: <<p> BULGE;>
 33 Luc: |[bul [BULGE;
 |((drawing a bulge))
 34 T: [BULGE;;
 35 Luc: (1.0)
 36 → <<p> here;>
 37 Luc: (0.6)
 38 it's too BIG-
 39 (0.5)
 40 but (1.1) just to SHOW that the water is |((0.7) uh pUlled (-)
 → |((indicating the direction of the
 water with his hand))

41 X: [((fingers snapping))

42→ Luc: in thIs direction; 5

Lucas usa i dettici “here” (riga 36) e “this” (riga 42) che contestualizzano i movimenti delle mani in riferimento alle immagini.

Pertanto la coerenza e il significato della spiegazione di Lucas possono essere completamente compresi solo se i suoi enunciati verbali vengono integrati con l’espressione non verbale dei gesti e con i riferimenti extra-testuali ai simboli iconici rappresentati attraverso il proiettore.

Nell’estratto che segue Lucas descrive la posizione del sole rispetto alla luna e alla terra servendosi dei movimenti del corpo:

45 Luc: A:nd- (-)

46 YES;

47 (1.1)

48 the SUN is |somewhere he:re,

|((backing away from the projector, still orienting towards it))

49 Luc: | <<smiley voice> BIG,>

|((making large arm movements in forward motion))

50 X: [((laugh))

51 Luc: [AND uh

52 it (.) ALso affects uhm the wAtEr.

Il deittico “somewhere here” (riga 48) si riferisce alla posizione del suo corpo nello spazio, circoscritta e delineata attraverso il movimento delle sue braccia, come si evince dalla figura 18:



Figura 16 – *I movimenti di Lucas*

Attraverso il movimento delle braccia Lucas vuole indicare la distanza tra la terra, rappresentata nello schizzo proiettato dalla lavagna luminosa e il sole, indicato dal braccio che egli ha posizionato di fronte al proiettore.

Nell'estratto seguente Lucas accompagna la descrizione dei movimenti delle maree con i movimenti delle braccia, correlando strettamente la sua spiegazione verbale ai gesti, come illustrano le figure 19-20-21.



Figure 17-18-19 - *Lucas mima i movimenti delle maree*

61 T: what HAPpens to these big bUlges;

62 (1.3)

63 [of WAtter;

64 Luc: [(X X)

65 (1.8)

66 they're (0.3) they're pUllEd (0.4) uhm to the MOON,
 67 and when the moon uhm
 68 (1.0) ((moves his arms in a circle before him))
 69 X: <<p> CIRcles-
 70 Luc: |CIRcles around the EArth,
 |((moving his arms in another circle before him))
 71 → a:nd the wAter (0.3)|goes WITH the moon,
 |((circular arm movement with a higher apex than in circles
 before))
 72 → |A:nd- (1.2)
 |((holds the gesture))
 73 → <<strong articul.> |↓THAT causes the tides:;>
 |((releases the gesture, gazes at teacher)).

Le caratteristiche prosodiche di quest'ultima interazione verbale, accompagnate dai movimenti delle braccia e dallo sguardo di Lucas che si rivolge all'insegnante ci inducono a concludere che lo studente ha la percezione di aver portato a termine il compito che gli era stato affidato, cioè la spiegazione del fenomeno oggetto di studio. Anche le pause hanno un significato rilevante durante la spiegazione di Lucas: esse sono abbastanza lunghe (quasi sempre più di un secondo) e ciò indica l'esitazione e la riflessione con cui lo studente elabora la risposta di tipo mimico-gestuale da abbinare a quella verbale. Lucas fa riferimento al *background* delle conoscenze acquisite in precedenza e condivise dai suoi compagni e dall'insegnante e in questo modo si attua una co-costruzione dei significati. In questo ultimo estratto Lucas evidenzia un turno problematico, (riga 55) in cui gioca con la penna e con la postura del corpo. Sopraggiunge un turno di riparazione da parte dell'insegnante (riga 57), che coglie l'esitazione di Lucas, riempiendo il suo "vuoto" temporaneo con l'espressione mancante "extreme distance", che poi Lucas riprende nel turno successivo (riga 58), confermano la sequenza di etero-riparazione.

53 Luc: bUt the the the_MOON (0.9) is is three hundred thousand
 kilometres awAy from the EArth, (0.5)

54 and (.) th the sun is about a hundred and fifty !MILL!ion
kilometres away, (0.6)
55 → so: (0.8) just to |to shOw the (0.9) <<creaky> the uhm- > (1.9)
|((looking downwards, playing with pen in mid-bodily position))
56 <<p> ↓yes the 'DlStance;> (0.6)
57 → T: exTREME dIstan[ces;
58 Luc: [the exTREME dIstances;
59 yes;

Dagli estratti presi in esame risulta evidente come la lezione CLIL presa in esame sia caratterizzata dall'alternarsi di momenti di estrema attenzione all'accuratezza formale di tipo linguistico, in cui la conoscenza del mondo sembra essere esclusa, a momenti di attenzione al contesto, alla prossemica e alla sfera dei gesti e dell'espressione non verbale, che si fonda sulla conoscenza condivisa del mondo.

E' evidente come sia importante per l'insegnante CLIL favorire l'uso dei canali multimodali per rendere efficace una lezione CLIL, che possa sfruttare in pieno tutte le potenzialità offerte non solo dalle risorse linguistiche, ma anche dal repertorio delle espressioni non verbali.

Nella scuola primaria la multimodalità nelle lezioni CLIL è ancora più importante ed efficace, in quanto punta sul pieno coinvolgimento emotivo dei piccoli apprendenti e sull'attivazione di tutti i loro canali ed "intelligenze". Tuttavia, anche nelle classi CLIL della scuola secondaria la multimodalità può fornire un prezioso aiuto agli studenti, soprattutto se in possesso di competenze linguistiche deboli e ai docenti per una più consapevole comprensione del processo di apprendimento nelle sue varie fasi di sviluppo.

Considerazioni conclusive

La rapidità con cui il CLIL in questi ultimi anni si è diffuso nella maggior parte dei paesi europei dimostra come stia accrescendo sempre di più nelle coscienze europee la consapevolezza dell'importanza dell'internazionalizzazione, del plurilinguismo e dell'innovazione. L'aumento della mobilità e della cooperazione in Europa rende, infatti, indispensabile la conoscenza di più lingue. Al fine di sviluppare e potenziare in modo sempre più efficace le competenze linguistiche di tutti gli apprendenti, i decisori politici nazionali ed europei si interrogano per comprendere quali possano essere le modalità e le strategie per raggiungere tale obiettivo. Una di queste modalità è sicuramente rappresentata dalla metodologia CLIL, sperimentata in molti contesti europei già a partire dagli anni Novanta e introdotta coraggiosamente in Italia mediante la legge di riforma del 2010.

La metodologia CLIL rappresenta un totale rinnovamento delle pratiche didattiche quotidiane e del *setting* d'aula: le lezioni si svolgono in aula multimediale, in laboratorio, con l'utilizzo delle tecnologie, oppure in palestra o talvolta all'aperto. Tale metodologia mette in gioco una lingua d'uso in contesti autentici, con l'obiettivo di risolvere problemi e *task* reali, in situazioni di ricerca-azione. Da ciò derivano i benefici evidenziati sia nell'apprendimento della lingua, sia nel consolidamento dei contenuti disciplinari, nonché in una accresciuta metacoscienza della L1 stessa. La ricerca dunque, considera il CLIL un metodo promettente ed efficace, che può contribuire a migliorare la conoscenza delle lingue straniere e la padronanza della lingua materna, nonché la padronanza dei contenuti delle varie discipline.

Nel corso di questo lavoro si è cercato di mettere in luce gli aspetti positivi e i vantaggi legati all'utilizzo di questa metodologia nella didattica quotidiana. Tuttavia non mancano le criticità e gli aspetti problematici: uno di questi, a cui abbiamo fatto riferimento nel corso della trattazione è rappresentato dalla formazione dei docenti, che richiede lo sviluppo di una serie di competenze, tra cui la conoscenza della materia insegnata, la conoscenza della lingua veicolare, le competenze metodologico-didattiche per insegnare una materia attraverso una lingua diversa da quella utilizzata per insegnare nel curriculum ordinario.

Come si è dettagliato in questo lavoro, in Italia si è deciso di inserire la formazione secondo la metodologia CLIL nella formazione iniziale e nella formazione in servizio, differenziando il percorso formativo (60 CFU per la formazione iniziale e 20 CFU per la formazione in servizio). La figura professionale direttamente coinvolta è quella del docente di disciplina non linguistica (DNL),

in sinergia con il docente di lingua straniera e gli altri esperti nel campo delle lingue straniere presenti nel Consiglio di classe.

Certamente ancora molta strada si dovrà fare in Italia per avere una diffusione a regime di questa pratica didattica in tutti i licei e istituti tecnici, ma le premesse lasciano intravedere prospettive positive, soprattutto considerando l'entusiasmo di docenti e studenti.

I docenti percepiscono l'importanza e il valore aggiunto di questa metodologia e si registrano numeri molto alti di candidature alla formazione CLIL. Gli studenti si mostrano molto soddisfatti di questa innovazione metodologica, sentendosi impegnati in attività cognitive significative che permettano loro di utilizzare la lingua in situazione e per la realizzazione di compiti specifici. Anche il livello di competenza linguistica sembra trarre giovamento dall'impiego della metodologia CLIL, grazie alla costante esposizione alla lingua e all'utilizzo delle strategie multimodali e paraverbali, che accompagnano ed integrano la comunicazione verbale, facilitando la comprensione e l'apprendimento.

Il bilancio tra vantaggi e svantaggi sembra dunque essere favorevole all'innovazione, anche se solo tra qualche anno potremo valutare pienamente la portata di questa "rivoluzione" nel sistema scolastico italiano e giudicare se l'introduzione di questa metodologia possa essere considerata uno degli strumenti per l'innalzamento delle competenze linguistiche, disciplinari e trasversali dei nostri studenti, contribuendo a ridurre il dislivello attuale rispetto ai *benchmark* europei di riferimento.

Riferimenti bibliografici

Anderson, L. W., Krathwohl D. R., (a cura), (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*, Longman, New York.

Antaki, C., (ed.), (2011), *Applied conversation analysis: Intervention and change in institutional talk*, Basingstoke, Palgrave-Macmillan.

Baetens Beardsmore, H., (1993), *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

Baetens-Beardsmore, H., (2001), *The past decade and the next millennium*, in Marsh, D., Maljers, A., Hartiala, A. K., (eds.), *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.

Balboni, P.E., (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

Barbero, T., Clegg J., (2005), *Programmare corsi CLIL*, Carocci, Roma.

Barbero, T., (2006), *Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?*, in Coonan, C.M. (a cura), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.

Barbero, T., (2009), *Learning Strategies*, in H. M., Järvinen, *Language in Content Instruction*, University of Turku, Turku (FI).

Barbero, T., (2011), *Integrare strategie linguistiche e cognitive in CLIL*, in Bonforte, A., Messina, G., Rizzo, C., *Dialogo fra le discipline*, Bonanno editore, Acireale-Roma.

Barth-Weingarten, D., (2008), *Interactional Linguistics*, in Antos, G., Eija V., Tilo W., (eds.), "Handbook of Applied Linguistics", Vol. 2: "Interpersonal Communication", Berlin, New York, De Gruyter, pp. 77-106.

Bazzanella, C., (1994a), *Le facce del parlare*, La Nuova Italia, Firenze.

Bazzanella, C., (1994b), *Gli indicatori fatici nell'interazione scolastica*, in Orletti F., (1994), (a cura), pp. 233-243.

- Benvenuto, G., Giacomantonio, A., (2008), *La valutazione scolastica: letture e riflessioni. Un'antologia di testi sulle teorie della valutazione*, Edizione Nuova Cultura, Roma.
- Bernstein, B., (1999), *Vertical and horizontal discourse: An essay*, "British Journal of Sociology of Education", 20, 2, pp. 157–73.
- Berruto, G., Finelli T., Minetto, A.M., (1983), *L'interazione verbale in classe: due casi italiani*, in *Comunicare nella vita quotidiana*, a cura di Orletti F., Il Mulino, Bologna.
- Berruto, G., (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Berruto, G., Berretta, M., (1988), *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*, Liguori, Napoli.
- Bourdieu, P., (1991), *Language and Symbolic Power*, Polity, Cambridge.
- Brassac, C., (1992), *Analyse de conversations et théorie des actes de langage. Cahiers de Linguistique Française*, 13, 62-76.
- Cenoz, J., (2009), *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*, Multilingual Matters, Bristol.
- Chamot, A., et al., (1999), *The Learning Strategies Handbook*, Longman, London.
- Christie, F., (2000), *The language of classroom interaction and learning*, in Unsworth (ed.), *CLIL across contexts: A scaffolding framework for teacher education*, SOCRATES-COMENIUS 2.1 project.
- Clark, E. V., (1993), *The Lexicon in Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Clark, E. V., Clark, H. H., (1979), *When Nouns Surface as Verbs*, "Language", 55, pp. 767-811.
- Clegg, J., *Providing language support in CLIL*: <http://factworld.info/journal/issue06/f6-clegg.pdf>.
- Coffin, C., (2006), *Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum*, "Journal of Curriculum Studies", 38, 4, pp. 413-29.

Consiglio d'Europa, (1996, trad. it. 2001), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia Oxford, Milano.

Coonan, C.M, (2001), *Conditions that Hinder, Actions that Foster: Prospects for Bilingual Education in Italy*, in Van de Craen, P., Perez-Vidal, C. (eds), *The Multilingual Challenge/Le Défi Multilingue, Final Report 2000*, Pintulibro Intergrup, Barcelona.

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

Coonan, C.M., (2003) *Planning for CLIL. A General Outline and Thoughts on Two Micro-features*, in MIUR-USR-Piemonte, *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non-linguistici*, Quaderni, 6, Piemonte.

Coonan, C.M., (2006), *Il Quadro e gli scenari curricolari: la proposta CLIL*, in Mezzadri, M., *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*, UTET Libreria, Torino.

Coonan, C. M., (2012), *Content and Language Integrated Learning: some key principles*, in "Perspectives. A Journal of TESOL Italy", Special Issue on CLIL, XXXVII, 2.

Corbett, J., (2003), *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Multilingual Matters, Clevedon.

Coyle, D., (1999), *Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms*, in Masih, J., (a cura), (1999), *Learning through a Foreign Language*, CILT, Londra.

Coyle, D., (2007), *The Research Base for CLIL in Europe*, "International Journal of Bilingual Education and Bilingualism".

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Crandall, J., (1994), *Strategic integration: Preparing language and content teachers for linguistically and culturally diverse classrooms*, in Alatis, J.E. (ed.), (1994), "Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics. Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice and Research", Washington, DC, Georgetown University Press.

- Cummins, J., (1979), *Cognitive/academic/language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, “Working Papers on Bilingualism”, 19.
- Cummins, J., (1984), *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, College Hill, San Diego.
- Cummins, J., (1987), *Bilingualism, language proficiency and metalinguistic development*, in Homel, P., Palji, M., Aaronson, D., (eds), *Childhood Bilingualism, Aspects of Linguistic, Cognitive and Social Development*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, pp. 57-73.
- Cummins, J., (2000), *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins, J., (2008), *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, in Street, B., Hornberger, N. H., (eds.), “Encyclopedia of Language and Education”, 2nd Edition, Volume 2: “Literacy”, New York, Springer Science + Business Media LLC, pp. 71-83.
- Dalton-Puffer, C., (2007), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, John Benjamins, Amsterdam Philadelphia.
- De Mauro, T., et alii, (1993), *LIP: Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, ETAS Libri, Milano.
- Dodman, M., (2004), *Educazione plurilingue precoce*, in “I diritti della scuola”, Anno I, n. 0 (marzo 2004).
- Donato, R., (1994), *Collective Scaffolding in Second language Learning*, in Lantolf, J. P., Appel, G., (a cura), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Ablex Publishing Corporation, Westport.
- Ehlich, K., Rehbein, J., (1986), *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*, Gunter Narr, Tübingen.
- Ellis, R., (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R., Loewen, S., Erlam, R., (2006), *Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Enfield, N.J., (2005), *The body as a cognitive artifact in kinship representations: Hand, gesture diagrams by speakers of Lao*, “Current Anthropology”, 46, 1, pp. 1–26.

Eurydice, (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* “Eurydice”, Brussels.

Eurydice, (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, “Spain National Description” 2004/05, Brussels.

Eurydice Report, Eurydice European Unit, (2005), *Key Data on Teaching Languages in Europe*. Brüssel, Kommission der Europäischen Union.

Eurydice, (2012), *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, “Eurydice”, Brussels.

Faraco, M., (2002), *Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2, Acquisition et interaction en langue étrangère*, “L'acquisition en classe de langue”, 16.

Fele, G., (2007), *L'analisi della conversazione*, Il Mulino, Roma.

Fele, G., Paoletti, I., (2003), *L'interazione in classe*, Il Mulino, Bologna.

Galatolo, R., Pallotti, G., (1999), *La conversazione: un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Cortina, Milano.

Gavioli, L., (1990), *Il testo parlato: spunti di analisi e di osservazione*, “Laboratorio degli studi linguistici”, Università degli studi di Camerino.

Gavioli, L., Mansfield, G., (1990), *The Pixi corpora*, CLUEB, Bologna.

Gavioli, L., (1999), *Alcuni meccanismi di base dell'analisi della conversazione*, in Galatolo, R., Pallotti, G., (1999).

Ghezzi, C., (2003), *Il parlato dell'insegnante*, in Grassi, R., Valentini, A., Bozzone Costa, R., (a cura), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia.

Gibbons, P., (2002), *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Heinemann, Portsmouth, NH.

Gibbons, P., (2006), *Bridging discourses in the ESL classroom: students, teachers and researchers*, Continuum, London.

- Goffman, E., (1967), *Interaction Ritual*, Pantheon, New York.
- Goodwin, C., Heritage J., (1990), *Conversation Analysis*, in “Annual Review of Anthropology”, 19, pp. 283-307.
- Goodwin, M.J., (2001), *Participation*, in Duranti A. (a cura), *Key Terms in language and culture*, Blackwell.
- Grassi, R., (2007), *Parlare all’allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- Greekie, P., Raban, B., (1994), *Language learning at home and school* in Gallaway, C., Richards, B., (eds), (1994), *Input and Interaction in Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gumperz, J., (1982), *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Halliday, M.A.K., (1975), *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*, Edward Arnold, London.
- Halliday, M.A.K., (1978), *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, London, Arnold (trad. it. *Il linguaggio come semiotica sociale. Un’interpretazione sociale del linguaggio e del significato*, Zanichelli, Bologna, 1983).
- Halliday, M.A.K., (1985), *An introduction to functional grammar*, Arnold, London.
- Halliday, M.A.K, Hasan, R., (1989), *Language, Context, and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, OUP, Oxford.
- Halliday, M.A.K., (1974), *Some aspects of sociolinguistics, Interactions between Linguistics and Mathematical Education Symposium*, Paris, UNESCO.
- Haneda, M., Wells, G., (2008), *Learning an additional language through dialogic inquiry*, “Language and Education”, 22 , 2, pp. 114–36.
- Heritage, J., (2008), *Conversation Analysis as Social Theory*, in Turner, B. (ed.) “The New Blackwell Companion to Social Theory”, Blackwell, Oxford, pp. 300-320.

- Jamet, M.C., (2008), *Il ruolo del “sostegno” all’esposizione di contenuti storici in LS*, in Coonan, C.M., (a cura), (2008), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di “Rassegna Italiana di Linguistica Applicata”, 39.
- Jakobson, R., (1960), *Linguistics and Poetics*, in Sebeok, T., (ed.), *Style in Language*, M.I.T. Press, Cambridge, MA.
- Jefferson, G., Schenkein, I., (1978), *Some sequential negotiations in conversation: unexpanded and expanded versions of projected action sequence*, in Schenkein, I. (a cura), “Studies in the Organization of Conversational Interaction”, Academic Press, New York, pp. 155-172.
- Kasper, G., (1985), *Repair in Foreign Language Teaching*, in “Studies in Second Language Acquisition”, 1985, n. 7.
- Krashen, S., (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Krashen, S., (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, S., (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
- Kupetz, M., (2011), *Multimodal Resources in Students’ explanations in CLIL interaction*, “Novitas-Royal (Research on Youth and Language)”, 5, 1, pp. 121-142.
- Lantolf, J.P., Appel, G., (1994), (a cura di), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, Ablex Publishing Corporation, Westport.
- Leisen, J., (2010), *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Bonn, Varus Verlag.
- Lemke, J. L., (1990), *Talking Science: Language, Learning, and Values*, Norwood, NJ, Ablex.
- Lerner, G.H., (1993), *Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation*, in “Text”, 13, 2, pp. 213-245.
- Leung, C. (2005), *Language and content in bilingual education*, “Linguistics and Education”, 16, 2, pp. 238-52.

- Levinson, C. S., (1985), *La pragmatica*, Il Mulino, Bologna.
- Llinares, A., Morton, T., Whittaker, R., (2012), *The roles of language in CLIL*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lyster, R.,(1987), *Speaking Immersion*, in “The Canadian Modern Language Review”.
- Lyster, R., Ranta L., (1997), *Corrective Feedback and Learner Uptake*, in “Studies in Second Language Acquisition”.
- Lyster, R., (2001), *Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms*, in “Language Learning”, 2001, n. 51 (Suppl. 1).
- Lyster, R., (2007), *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*, John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Long, M.H., Sato, C.J., (1983), *Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teacher Questions*, in Seliger, H.W., Long, M.H., (a cura), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, MA.
- Luise, M.C., (2009), *Metodologia CLIL e insegnamento disciplinare in classi plurilingui*, in “Studi di Glottodidattica”, 2009, 2, 119-124.
- Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D., (2007), *Windows on CLIL, Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, ECML, Graz.
- Mariotti, C., (2004), *Attenzione alla forma e attenzione al contenuto nel feedback correttivo degli insegnanti CLIL* in Coonan, C.M., *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Università Ca' Foscari, Venezia.
- Markee, N. P., (2000), *Conversation analysis*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Markee, N.P., Kasper, G., (2004), *Classroom talks: An introduction*, “The Modern Language Journal”, 88, pp. 491–500.
- Markee, N. P., (2004), *Zones of interactional transition in ELS classes*, “Modern Language Journal”, 88, pp. 583-596.

Markee, N. P., (2008), *Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA*, “Applied Linguistics”, 29, pp. 404-427.

Marsh, D., (1994), *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. *International Association for Cross-cultural Communication*, “Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne”, Paris.

Marsh, D., Langé, G., (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Language*, Jyväskylä, UniCOM.

Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A. K., (2001): *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.

Marsh, D., Marsland, B., Stenberg, K., (2001), *Integrating Competencies for Working Life*, Jyväskylä, University of Jyväskylä.

Marsh, D., (2002): *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*, Bruxelles, The European Union.

Marsh, D., (2007) *Language Awareness & CLIL*, “Encyclopedia of Language and Education”, Springer Science and Business Media, New York & Berlin.

Marsh, D., Frigols, M. J., (2007), *CLIL as a catalyst for change in language education*, in “Babylonia: A Journal of Language Teaching and Learning”, Comano, Fondazione Lingue e Culture, 3, 15.

Marsh, D., Wolff, D., (2007), *Diverse contexts – Converging goals, CLIL in Europe*, Peter Lang, Francoforte.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols, M. J.. (2010), *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*, European Centre for Modern Languages, Graz.

Marsh, D., (2012), *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*, Cordoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Campus de Rabanales.

- Martin, J.R., (2007), *Construing knowledge. A functional linguistic perspective*, in Christie, F., Martin, J.R., (eds.), “Knowledge structure: functional linguistic and sociological perspective”, London, Continuum, pp. 34-64.
- Mehan, H., (1979), *Learning Lessons: Social Organization in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge, MA and London.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J., (2008), *Uncovering CLIL*, Macmillan.
- Meyer, O., (2010), *Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching*, in Eisenmann, M., Summer T., (a cura), *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*, Heidelberg, Winter.
- Mohan, B. A., (1986), *Language and content*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Mortimer, E. F., Scott, P., (2003), *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*, Open University Press Maidenhead, Philadelphia.
- Muñoz, C, Navés, T, (2007), *Spain*, in Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D., (eds.), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, Graz, European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages.
- Nalesso, D. M., (a cura di), (1997), *Cultural Awareness*, “Programma Lingua”, Trieste, IRSSAE FVG.
- Nassaji, H., Wells, G., (2000), *What’s the use of “triadic dialogue”?* *An investigation of teacher-student interaction*, “Applied Linguistics”, 21, 3.
- Ochs, E., Schegloff, E.A., Thompson, S.A., (1997), *Interaction and Grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oller, J. W., (1977), *Focus on the learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*, Newbury House, Rowley, MA.
- O’Malley, J., Chamot A., (1990), *Language Learning Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge.

Orletti, F., (1981a), *Classroom verbal interaction. A Conversational Analysis*, in Parret, H., Sbisà, M., Verschueren, J., "Possibilities and Limitations of Pragmatics", Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins.

Orletti, F., (1981b), *Dall'etnografia della comunicazione in classe alla educazione linguistica*, "LEND", 10.

Orletti, F., (1983), *Gli obiettivi dell'approccio comunicativo in una prospettiva di linguistica testuale, sociolinguistica e psicologia cognitive*, in AA.VV, *L'Italiano come lingua seconda in Italia e all'estero*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma.

Orletti, F., (1994a), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Carocci, Roma.

Orletti, F., (1994b), *L'analisi conversazionale negli anni Novanta*, in Orletti, 1994a. pp. 63-80.

Orletti, F., (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.

Orletti, F., (2004), *Scrittura e nuovi media - Dalle conversazioni in rete alla Web usability*, Carocci, Roma.

Orletti, F., Fatigante, M., (2005), *La costruzione discorsiva di bambini con difficoltà di apprendimento*, in Pontecorvo C., (a cura), (2005), *Discorso e Apprendimento*, Carocci, Roma.

Pavesi, M., Zecca, M., (2001), *La lingua straniera come lingua veicolare: un'indagine sulle prime esperienze in Italia*, in "Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata".

Pavesi, M., (2002), *Per una didattica naturale: strategie discorsive nell'insegnamento integrato di lingua e contenuti*, in Maggi F., Mariotti C., Pavesi M., (a cura di), *Lingue straniere veicolo di apprendimento*, Como, Ibis.

Pekarek Doehler, S., (2010), *Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research*, in Seedhouse, P., Walsh, S., Jenks, C. (eds.), "Conceptualising Learning in Applied Linguistics", Palgrave-MacMillan Basingstoke, pp. 105-126.

Philips, S. U., (1972), *Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom*, in Cazden C.B., John V. P., Hymes D., (a cura), *Functions of Language in the Classroom*, Columbia Teacher Press, New York.

Piazza, R., (a cura di), (1995), *Dietro il parlato: conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, La Nuova Italia, Firenze.

Piazza, R., (1995), *L'interazione verbale nella classe di lingua: uno sguardo alle riparazioni prodotte da insegnanti e studenti*, in Piazza R., (a cura di), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, Italia.

Pienemann, M., (1998), *Language processing and second language development. Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.

Pienemann, M., (2005), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.

Pica, T., (2002), *Subject Matter Content: How does it Assist the Interactional and Linguistic Needs of Classroom Language Learners?*, in "The Modern Language Journal".

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., (1999), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.

Pontecorvo, C., (2004), *Interazione sociale e costruzione della conoscenza: paradigmi a confronto e prospettive di ricerca*, in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., (2004).

Portine, H., (1998), *L'autonomie de l'apprenant en questions*, ALSIC, 1, 1.

Portine, H., (2003), *Tutoring et fonctionnement cognitif dans l'apprentissage de l'activité de langage*, "Marges Linguistiques", settembre-ottobre, Saint-Chamas, M.L.M.S, France.

Price, S.L., (1995), *Le richieste di informazioni negli scambi della vita reale e nei dialoghi dei libri di testo per l'insegnamento dell'inglese come L2*, in Piazza R., (a cura), 1995, pp. 61-80.

Psathas, G., Anderson, T., (1990), *The practices of transcription in conversational analysis*, "Semiotica", 78, pp. 75-79.

Rastelli, S., (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.

Sacks, H., Schegloff, E. A., Jefferson, G., (1974), *A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation*, "Language", 50, 4i, pp. 696-735.

Sacks, H., (1995), *Lectures on Conversation*, Blackwell Publishing.

Schegloff, E., (1968), *Sequencing in conversational openings*, in "American Anthropology", 70, pp. 1075-1095.

Schegloff, E. A., Sacks, H., (1973), *Opening up closings*, "Semiotica" 8(4), 289-327.

Schegloff, E., Jefferson G., Sacks H., (1977), *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*, "Language", 53, pp. 361-382.

Schegloff, E., (1980), *Preliminaries to preliminaries: "Can I ask you a question?"* "Sociological Inquiry", 50, pp. 104-152.

Schegloff, E., (1982), *Discourse as an interactional achievement: some uses of "uh huh" and other things that come between sentences*, in Tannen D., "Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics", Georgetown University Press, Washington DC, pp. 71-93.

Schegloff, E., (1987), *Between macro and micro: context and other connections*, in Alexander J., Giese B., Münch R., Smeiser N., (a cura), "The micro-macro link", University of California Press, Berkeley, pp. 207-234.

Schegloff, E., (1992), *Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation*, "American Journal of Sociology", 97, pp.1295-1344.

Schleppegrell, M., (2004), *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*, Mahwah, NJ, London, Lawrence Erlbaum.

Seedhouse, P., (2004), *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*, Blackwell, Oxford.

Seedhouse, P., (2011), *Conversation Analytic Research into Language Teaching and Learning*, in Hinkel, E. (ed.), *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Volume 2, Routledge, London, pp. 345-363.

- Selting, M., Couper-Kuhlen, E., (2000), *Argumente für die Entwicklung einer interaktionalen Linguistik*, Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 1, pp. 76-95. www.gespraechsforschung-ozs.de.
- Serragiotto, G., (2003), *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra edizioni-Soleil, Perugia.
- Serragiotto, G., (2006), *Progetto di ricerca sulla valutazione in CLIL*, Università Cà Foscari, Venezia.
- Sert, O., Seedhouse, P., (2011), *Introduction: Conversation analysis in applied linguistics*, “Novitas-Royal (Research on Youth and Language)”, 5, 1.
- Simone, R., (2006), *Coefficienti verbali nei nomi*, in Bertinetto, P.M., (ed.), “Atti della Società Italiana di Glottologia”, Pisa.
- Sinclair, J., Coulthard, M., (1975), *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, OUP, Oxford.
- Skehan, P., (1996), *A framework for the Implementation of Task Based Instruction*, in “Applied Linguistics”, vol.17, 1, pp. 38-62.
- Skehan, P., (1998), *Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Skehan, P., Foster, P., (2001), *Cognition and task* in Robinson, P., (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, C.U.P., Cambridge.
- Stivers, T., Sidnell, J., (2005), *Introduction: Multimodal interaction*. “*Semiotica*”, 156(1/4),pp. 1–20.
- Swain, M., Lapkin, S., (1982), *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Swain, M., (1985), *Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, in Gass S., Madden C., (a cura), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley.
- Swain, M., (a cura di), (1997), *Immersion Education: International Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Swain, M., Lapkin, S., (2001), *Focus on Form through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects*, in Bygates, M., Skehan, P., Swain, M. (a cura di), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*, Longman, London.
- Skehan, P., (2001), *Task and language performance assessment*, in Bygate, M., Skehan, P., Swain, M., (eds), *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*, Pearson Education, London.
- Stubbs, M., (1983), *Language, schools and classrooms*, Methuen, London.
- Tannen, D., (1989), *Talking voices. Repetition, dialogue and imagery* in “Conversational discourse”, 1989, p. 18.
- Testa, R., (1991), *Negotiating stories: strategic repair in Italian multiparty talk*, *Pragmatics*, 1, pp. 345-370.
- Tharp, R.G., Gallimore, R.G., (1988), *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Thürmann, E., Vollmer, H., Pieper, I., (2010), *Language(s) of Schooling – Focusing on Vulnerable Learners*, Geneva, Council of Europe.
- Ulichny, P., (1996), *Performed conversations in an ESL classroom*, “*TESOL Quarterly*”, 30 (4), 739-764.
- Van Lier, L., (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning*, Kluwer Academic, Dordrecht.
- Van Lier, L., (2005), *The Bellman’s Map: Avoiding the “Perfect and Absolute Blank” in Language Learning*, in Jourdenais, R., Springer, S., (eds.), *Content, Tasks and Projects in the Language Classroom*, 2004, Conference Proceedings, Monterey, Monterey Institute of International Studies, CA, pp. 13-21.
- Vygotskij, L.S., (1966), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze.
- Vygotsky, L.S., (1994), *The development of academic concepts in school aged children*, in van der Veer, R., Valsiner, J., (eds.), *The Vygotsky Reader*, Blackwell, Oxford.

- Vygotsky, L.S., (1986), *Thought and Language*, MA, The MIT Press, Cambridge.
- Walqui, A., (2001), *Accomplished teaching with English Learners: A conceptualization of teacher expertise*, *Multilingual Educator* 1(4).
- Walqui, A., (2002), *Scaffolding the teaching of the 14th Amendment*, in Koelsch, N., (ed.), (2002), *Teaching Social Studies to Adolescent English Learners*, West Ed., San Francisco.
- Walqui, A., (2006), *Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework*, in “The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” Vol. 9, No. 2.
- Wells, G., (1999), *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wellington, J., Osborne, J., (2001), *Language and Literacy in Science Education*, Open University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G., (1976), *The Role of Tutoring in Problem Solving*, in “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 17.
- Wolff, D., (1997), *Content-based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom*, in Marsh, D., Marsland, B., Nikula, T., (a cura di), *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, Jyväskylä, University of Jyväskylä Continuing Education Centre.
- Wolff, D., (2009), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion, Grundlagen für eine konstruktivistische, Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt, Peter Lang.
- Wolff, D., (2012), *The European Framework for CLIL Teacher Education Synergies*, *Italie* n° 8 – 2012, pp. 105-116.
- Young, R. F., (2008), *Language and interaction: a resource book*, Routledge, London.
- Zorzi, D., (1990), *Parlare insieme: la coproduzione dell'ordine conversazionale in italiano e in inglese*, CLUEB, Bologna.
- Zorzi, D., (1996a), *La correzione come risorsa per l'intersoggettività*, “Studi Orientali e Linguistici” VI, pp. 347-369.

Zorzi, D., (1996b), *Autonomia dello studente e uso pedagogico dei corpora*, in “Atti del III Seminario permanente dei Centri Linguistici”, Università per Stranieri di Siena.

Zorzi, D., (1996c), *Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2*, in *Atti del III convegno ILSA*, a cura di Maggini M., Salvaderi M., Comune di Firenze. pp.11-39.

Zorzi, D., Brodine R., Gavioli G., Aston G., (1990), *Opening and closing Service Encounters: some differences between English and Italian*, in “Atti del XI congresso nazionale dell'AIA,” Milano, Guerini e ass.

Appendice A

Appendice al Capitolo 5



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per l'Istruzione

Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici
e per l'Autonomia Scolastica

*L'introduzione della metodologia CLIL
nei Licei Linguistici*

*Rapporto di monitoraggio nelle classi terze
dell'a.s. 2012/2013*



Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica:
Direttore Generale Carmela Palumbo

Progettazione, realizzazione, analisi dei dati e produzione del Rapporto a cura del Gruppo di lavoro "Monitoraggio della introduzione della metodologia CLIL nei Licei" istituito con Decreto Direttoriale n. 20, prot. 5654 del 22.10.2013 composto da:

Gisella Langé, Guido Benvenuto, Letizia Cinganotto, Mario Vacca

Coordinamento progettuale: Gisella Langé

Consulenza scientifica e analisi dati: Guido Benvenuto

Esperti tecnico-scientifici: Letizia Cinganotto, Mario Vacca

Il presente Rapporto è stato presentato il 5 marzo 2014 al Seminario "Il Monitoraggio delle Esperienze CLIL nei Licei Linguistici", Sala della Comunicazione, MIUR, Roma.

Per informazioni:

segreteria-direttore.ordinamenti@istruzione.it

INDICE

<i>INDICE</i>	152
Premessa	155
Sintesi del monitoraggio: l'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici nell'a.s. 2012/2013 ...	157
1. L' insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera nella scuola secondaria di secondo grado	160
1.1 Il quadro europeo	160
1.2 Il quadro italiano.....	161
2. Il progetto di monitoraggio	162
2.1 Le ragioni	162
2.2 Il questionario.....	164
2.3 La popolazione di riferimento	165
3. Alcune caratteristiche del docente DNL	169
3.1. Anagrafica docente.....	169
3.2 Titoli di studio e ulteriori perfezionamenti.....	172
3.3 Discipline coinvolte.....	174
3.4 Classi di intervento e durata.....	175
4. L'esperienza CLIL: la progettazione didattica	180
4.1 Le modalità progettuali	180
4.2 Scambi a livello internazionale	183
4.3 I materiali.....	184
5. L'esperienza CLIL: le modalità di attuazione	185
6. Alcune ricadute sull'insegnamento	188

6.1. Le abilità linguistiche sviluppate in classe	188
6.2. La ricaduta sulla didattica: un'autovalutazione.....	190
7. Il ruolo della formazione: bisogni e richieste	194
8. Conclusioni e sviluppi futuri	196
Appendice 2: Tabelle	208
Tabella A1: Tassi di risposta/compilazione (docenti su istituti) a.s. 2012-2013 di riferimento.....	208
Tabella A2: Tipologia di contratto docente per regione	210
Tabella A3: Età del docente DNL per regione	211
Tabella A4: Disciplina in cui è stato attivato l'insegnamento CLIL (più risposte possibili)	213
Tabella A5: L'esperienza CLIL è stata progettata all'interno del team CLIL (docente di lingua straniera – docente DNL – conversatore in lingua straniera, ecc.).....	214
Tabella A6: Quali materiali sono stati utilizzati prevalentemente per l'esperienza CLIL? (max 2 risposte)	216
Tabella A7: Nell'attività di didattica CLIL ha proposto prevalentemente (max 3 risposte)	218
Tabella A8: L'esperienza CLIL ha mirato a sviluppare prevalentemente abilità di ... (max 2 risposte).....	219
Tabella A9a: Ritiene che l'aver insegnato/l'insegnare con la metodologia CLIL abbia modificato la sua prassi didattica quotidiana?	220
Tabella A9b: Ritiene che l'aver insegnato/l'insegnare con la metodologia CLIL abbia migliorato la sua prassi didattica quotidiana?	221
Tabella A9c: Ritiene che l'esperienza CLIL abbia raggiunto le aspettative didattiche che si era prefissato/a?.....	222
Tabella A9d: Ritiene che i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze linguistiche?.....	223
Tabella A9e: Ritiene che i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze disciplinari?	224
Tabella A9f: Ritiene che i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze trasversali?	225
Tabella A9g: Ritiene che il Consiglio di Classe si sia mostrato partecipe e collaborativo rispetto all'insegnamento di tipo CLIL?.....	226
Tabella A10: Sulla base dell'esperienza CLIL dell'a.s. 2012-13, di che tipo di intervento formativo ritiene di aver bisogno	227

Appendice 3: Decreto Direttoriale n. 20 del 22 Ottobre 2013..... 228

Premessa

L'introduzione della metodologia CLIL nei curricoli della scuola secondaria, nel quadro delineato dalla Riforma degli ordinamenti, rappresenta una sfida per le nostre scuole, che coinvolge tutti gli attori del sistema scolastico: dirigenti, docenti, studenti, comunità scolastica intera.

Alla luce delle potenzialità di questa metodologia innovativa, che mira a coniugare gli apprendimenti disciplinari con le competenze linguistiche in lingua straniera, la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica si è impegnata in questi anni a progettare ed implementare azioni di accompagnamento all'introduzione della metodologia CLIL nelle classi.

Un'azione di accompagnamento si è realizzata attraverso la costituzione della "Rete Nazionale dei Licei Linguistici a supporto della metodologia CLIL" e attraverso una serie di progetti che hanno coinvolto reti di scuole in tutto il territorio nazionale.

Componente essenziale delle misure di accompagnamento è una azione di monitoraggio, che questa Direzione ha progettato e realizzato grazie al supporto di un Gruppo di Lavoro, coordinato dall'Ispettrice Gisella Langé e composto dal prof. Guido Benvenuto dell'Università "La Sapienza" di Roma e dai professori Letizia Cinganotto e Mario Vacca, docenti in servizio presso il MIUR.

Il presente Rapporto di monitoraggio sintetizza i risultati della prima fase di questa azione, che ha coinvolto i docenti di disciplina non linguistica (DNL) che hanno attivato esperienze CLIL nelle classi terze dei licei linguistici nell'a.s. 2012-13.

Gli insegnanti, opportunamente sensibilizzati dai Dirigenti scolastici e dei Referenti regionali, hanno compilato il questionario online; i dati emersi ci forniscono un quadro di insieme delle caratteristiche del docente CLIL in questo primo anno di attuazione e offrono alcuni spunti di riflessione sui cambiamenti apportati in ambito didattico.

La chiave di lettura dei dati è rappresentata dalle "Norme Transitorie", emanate da questa Direzione Generale il 16 gennaio del 2013, che hanno inteso fornire indicazioni operative per un graduale approccio alla metodologia CLIL da parte delle scuole.

La lettura del Rapporto potrà sicuramente aiutare tutti gli stakeholder di questo impianto innovativo a comprendere meglio in quale direzione stanno procedendo i docenti dei licei linguistici italiani e, di conseguenza, i loro studenti, che rappresenteranno l'oggetto di indagine e di osservazione della prossima fase dell'azione di monitoraggio.

Dirigenti, docenti, Referenti regionali, Università e Enti impegnati nell'erogazione dei percorsi formativi potranno sicuramente trovare in questo rapporto degli elementi per la riflessione e la discussione, anche in prospettiva delle implicazioni future.

Il Rapporto dunque, si pone come un punto di partenza per comprendere ciò che è stato sinora e progettare meglio ciò che sarà.

Carmela Palumbo

Direttore Generale

Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici

e per l'Autonomia scolastica

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Sintesi del monitoraggio: l'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici nell'a.s. 2012/2013

1. Il contesto

L'introduzione dell'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera nella scuola secondaria di secondo grado si inquadra nei rinnovamenti previsti e introdotti dai Regolamenti DD.PP.RR. nn. 88/2010 e 89/2010, attuativi della Legge di Riforma n. 53/2003 della Scuola Secondaria di secondo grado. In particolare, l'insegnamento di una DNL in lingua straniera viene introdotto negli ultimi tre anni dei Licei Linguistici e nell'ultimo anno dei Licei e degli Istituti Tecnici a partire dall'anno scolastico 2014/15.

L'a.s. 2012-13 ha interessato esclusivamente il terzo anno dei Licei Linguistici, con prosecuzione graduale nei successivi anni di corso, come previsto dall'articolo 6, comma 2, D.P.R. n. 89/2010.

Al fine di sostenere le scuole impegnate in questa innovazione didattica, la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica ha istituito un gruppo di lavoro finalizzato a progettare ed implementare un'azione di monitoraggio relativa all'introduzione della metodologia CLIL, il cui obiettivo è quello di tracciare un profilo delle esperienze CLIL nelle scuole: dalle caratteristiche del docente CLIL, alle modalità di attuazione, nonché alle ricadute in termini sia di abilità acquisite dagli studenti sia di influenza sulla pratica didattica degli insegnanti. In breve, si è inteso scattare una prima istantanea dell'intero processo di attuazione di questa innovazione. Sono state evidenziate le caratteristiche di base, o, più precisamente, di partenza, del processo di introduzione di una disciplina non linguistica, per consentire ai principali *stakeholder* di operare in modo più consapevole.

Nel Rapporto sono riportati i risultati della **prima fase** del monitoraggio, che ha riguardato la rilevazione delle caratteristiche di base sia dei docenti DNL sia delle esperienze CLIL nelle classi terze dei licei linguistici. Ulteriori fasi saranno sviluppate successivamente.

I dati sono stati rilevati mediante un questionario *online* rivolto ai docenti che hanno attivato esperienze CLIL nell'anno scolastico 2012/13: 480 docenti di 349 Licei Linguistici statali, su una popolazione a livello nazionale di 610 istituti, hanno risposto con puntualità, mostrando una grande disponibilità e interesse.

2. I dati: una sintesi

2.1 Alcune caratteristiche del docente DNL

Il primo passo è stato quello di tracciare un *identikit* del docente DNL: dai dati emerge che il **docente DNL è "stabile"** (con contratto a tempo indeterminato), con età media da 46 a 55 anni (50,4%) e in alcuni

casi con diploma post-laurea; tutte le discipline non linguistiche offerte nel Liceo Linguistico sono state coinvolte in questa prima attuazione, ma più frequentemente **Storia (32%) e Scienze Naturali (19%)**.

2.2 L'esperienza CLIL: la progettazione didattica e le modalità di attuazione

La *progettazione* didattica è stata sia di gruppo sia singola; il fatto che circa la metà dei rispondenti abbia lavorato in team CLIL rappresenta una grossa novità nel sistema scolastico italiano in quanto l'insegnante supera le tradizionali modalità individuali, adeguandosi alle richieste di una società in cui la collaborazione è diventata una modalità diffusa di lavoro.

Le modalità più utilizzate di apprendimento/insegnamento risultano le “lezioni frontali” e i “lavori di gruppo”, realizzate avvalendosi di materiali didattici preesistenti.

Un indicatore positivo, anche se presente solo del 12%, è rappresentato dalle **attività formative e/o di scambio e confronto con docenti e studenti italiani o stranieri**, che favoriscono l'apertura alla internazionalizzazione.

2.3 L'esperienza CLIL: le ricadute

L'esperienza CLIL, a giudizio del docente DNL ha avuto una positiva ricaduta sulle abilità degli studenti. Un dato interessante è costituito dal fatto che l'attuazione della esperienza CLIL ha influenzato direttamente il modo di insegnare: i docenti affermano che tale esperienza ha cambiato e/o migliorato il loro modo di insegnare, la loro pratica didattica. Ciò ha implicato un profondo ripensamento dell'azione didattica.

2.4 Il ruolo della formazione: bisogni e richieste

L'introduzione del CLIL ha offerto uno stimolo alla richiesta di formazione: si evidenziano bisogni che riguardano non solo la formazione specifica di tipo didattico-metodologico, ma anche la formazione linguistica. Emerge pure la necessità di formazione sulle modalità di verifica e valutazione.

3. Considerazioni conclusive

I primi dati di questa azione di monitoraggio, oltre a fornire informazioni su quella che è stata l'esperienza CLIL, aprono nuovi scenari.

Le esperienze CLIL documentate da questo rapporto hanno messo in luce alcuni aspetti innovativi del processo di apprendimento/insegnamento, tra cui si evidenziano: la progettazione delle attività didattiche in gruppo (team CLIL) e le nuove modalità e tecniche di insegnamento. Sono altresì emerse alcune criticità: la difficoltà di reperire dei materiali per l'attuazione della progettazione in funzione delle reali esigenze

formative, nonché il forte bisogno di sviluppare sia le competenze linguistico-comunicative dei docenti sia le loro competenze didattico-metodologiche in ambito CLIL.

In estrema sintesi, si può affermare che l'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici ha apportato modifiche rispetto alla progettazione, alle pratiche didattiche, ai materiali.

A questo primo livello di analisi si può sostenere che le esperienze CLIL stanno favorendo un ripensamento dell'intero processo didattico. È quindi necessario sostenere mediante attività di sviluppo professionale gli insegnanti che sono i protagonisti di questo cambiamento.

Se questo primo rapporto vede la luce, lo si deve proprio agli insegnanti che hanno lavorato e stanno lavorando alla attuazione del CLIL, molti dei quali hanno partecipato a questa indagine, che auspichiamo possa essere utile a tutta la comunità CLIL e alla Scuola in generale.

1. L' insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera nella scuola secondaria di secondo grado

1.1 Il quadro europeo

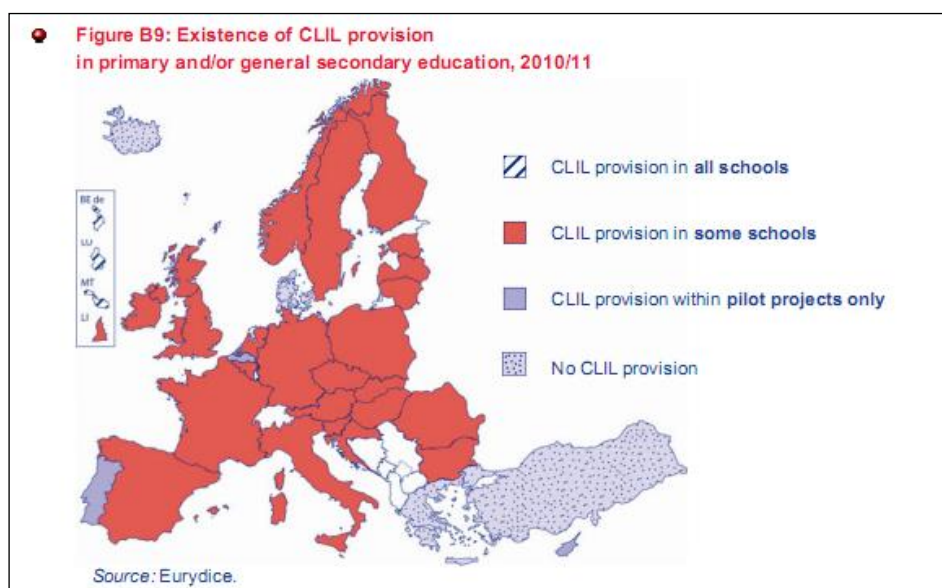
In base al Rapporto Eurydice del 2006, *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*, la metodologia CLIL permette agli alunni di apprendere contenuti disciplinari esercitando e migliorando al contempo le competenze linguistiche. Discipline e lingue si combinano per preparare meglio gli alunni in un'Europa in cui la mobilità sta diventando sempre più diffusa.

La Commissione Europea da diversi anni sostiene che ogni cittadino europeo dovrebbe parlare altre due lingue oltre alla lingua madre. Per far fronte a tale esigenza, molti paesi della Unione Europea in questi ultimi anni hanno promosso forme integrate di apprendimento di lingua e contenuti. Sulla base delle diverse tradizioni pedagogiche e dei contesti linguistici si sono sviluppati in Europa diversi modelli di insegnamento bilingue, ma l'acronimo CLIL è il termine che più caratterizza le esperienze europee.

In base alla recente pubblicazione Eurydice del 2012, *Key data on teaching languages at school in Europe* (vedi figura 1), la metodologia CLIL risulta diffusa in quasi tutti i paesi europei. Fanno eccezione la Danimarca, la Grecia, l'Islanda e la Turchia, paesi che risultano non offrire percorsi formativi CLIL nei curricula scolastici. In tutti gli altri paesi la metodologia CLIL è ormai consolidata nei sistemi di istruzione sia all'interno dell'offerta curricolare sia tramite la proposta di moduli flessibili. Significativo è il caso dell'Austria che ha recentemente introdotto lezioni settimanali con approccio CLIL a partire dalla scuola primaria (6-8 anni). In molti paesi l'insegnamento secondo la metodologia CLIL assume un carattere elitario (esempio: Repubblica Ceca, Slovacchia, Bulgaria) in quanto gli studenti che si candidano all'insegnamento CLIL devono superare un test di accesso.

Le recenti politiche educative italiane, invece, hanno conferito a questo nuovo insegnamento un carattere democratico, estendendolo a tutti gli studenti delle ultime classi di licei e istituti tecnici e a tutti gli studenti delle classi dell'ultimo triennio dei licei linguistici, indipendentemente dal loro livello di competenza linguistica o dal loro profitto nelle singole discipline.

FIGURA 1



Fonte: *Key data on teaching languages at school in Europe*, EURYDICE, 2012, pag. 39

1.2 Il quadro italiano

L'introduzione dell'insegnamento di una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera nella scuola secondaria di secondo grado si inquadra nei rinnovamenti previsti e introdotti dai Regolamenti DD.PP.RR. nn. 88/2010 e 89/2010, attuativi della Legge di Riforma n. 53/2003 della Scuola Secondaria di secondo grado. In particolare, l'insegnamento di una DNL in lingua straniera viene introdotto negli ultimi tre anni dei Licei Linguistici e nell'ultimo anno dei Licei e degli Istituti Tecnici a partire dall'anno scolastico 2014/15.

L'a.s. 2012-13 ha interessato esclusivamente il terzo anno dei Licei Linguistici, con prosecuzione graduale nei successivi anni di corso, come previsto dall'articolo 6, comma 2, D.P.R. n. 89/2010:

“Dal primo anno del secondo biennio 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 organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa 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 organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie”.

Il profilo del docente CLIL è caratterizzato da competenze linguistico-comunicative nella lingua straniera di livello C1 del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* e da competenze metodologico-didattiche acquisite al termine di un corso di perfezionamento universitario del valore di 60 CFU per i

docenti in formazione iniziale (Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011) e di 20 CFU per i docenti in servizio (Decreto Direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012 della Direzione Generale per il Personale Scolastico).

Per la formazione del personale docente di disciplina non linguistica (DNL) in servizio, sono stati attivati percorsi formativi, sia per l'acquisizione delle competenze metodologico-didattiche, sia per l'acquisizione delle competenze linguistiche a partire dal livello B1 fino al raggiungimento del livello C1.

In concomitanza con l'attivazione dei percorsi di formazione linguistico-comunicativa e di perfezionamento metodologico-didattico, la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica ha inteso fornire alle Istituzioni scolastiche indicazioni e modalità operative finalizzate ad una **introduzione graduale e flessibile dell'insegnamento di una DNL in lingua straniera** secondo la metodologia CLIL tramite la Nota prot. 240 del 16 gennaio 2013 avente come oggetto "Norme transitorie".

2. Il progetto di monitoraggio

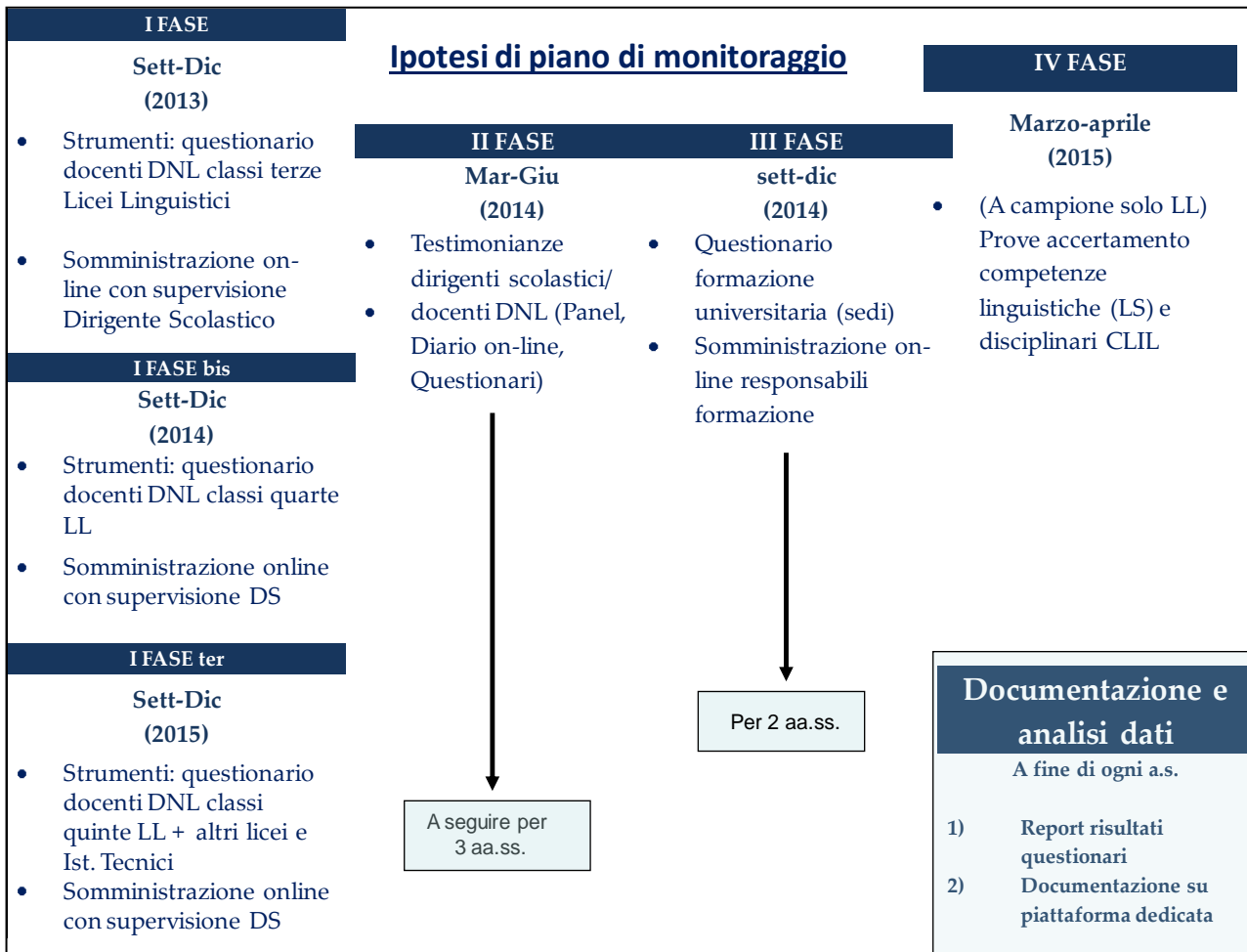
2.1 Le ragioni

Al fine di sostenere le scuole impegnate in questa innovazione didattica, la Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica ha istituito un Gruppo di lavoro finalizzato a progettare ed implementare un'azione di monitoraggio relativa all'introduzione della metodologia CLIL nei Licei, che si svilupperà in varie fasi.

Le diverse fasi previste si svilupperanno all'interno di un piano triennale di monitoraggio (figura 2):

- prima fase: rilevazione caratteristiche docenti DNL e esperienze CLIL tramite questionario nelle classi terze dei licei linguistici (2013), nelle classi quarte dei licei linguistici (2014), nelle classi quinte di tutti i licei e istituti tecnici (2015);
- seconda fase: raccolta di testimonianze dirigenti scolastici/docenti DNL (Panel, Diario on-line, Questionari);
- terza fase: questionario formazione universitaria con somministrazione online responsabili formazione;
- quarta fase: a campione, solo Licei Linguistici, prove di accertamento competenze linguistiche (LS) e competenze disciplinari CLIL.

FIGURA 2



Il presente rapporto illustra i risultati relativi alla prima fase di monitoraggio, che punta a delineare, tramite un questionario rivolto ai docenti, una prima caratterizzazione delle esperienze CLIL nelle scuole, delle modalità con cui sono state attuate e delle ricadute che hanno avuto. Nella definizione degli aspetti da analizzare, sono stati presi in considerazione il contesto, le condizioni e le modalità attuative, nonché i risultati in termini di impatto e ricadute.

Molte potrebbero essere le domande sia sugli aspetti contestuali sia sui risultati. In questa indagine iniziale abbiamo solo considerato gli elementi "fondamentali": le caratteristiche dei docenti che hanno partecipato a questa prima fase di attuazione, le discipline coinvolte, le caratteristiche della progettazione didattica e i primi risultati in termini di ricaduta sulla didattica e sulle strategie di insegnamento.

E' opportuno sottolineare che i dati sono da considerarsi solo un primissimo punto di partenza finalizzato a favorire la riflessione e il dibattito per mettere in luce punti di forza e di debolezza. Anche per questo motivo questo rapporto non è da considerarsi "chiuso", ovvero una presentazione di dati, e teorie inferite, ma, piuttosto, "aperto", stimolo per la discussione e la riflessione.

Come sempre accade, quando in un sistema si introduce una novità, il sistema cambia, evolve: l'introduzione dell'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera nel sistema di istruzione italiano lascerà il segno, comporterà il cambiamento, l'evoluzione del sistema.

Il monitoraggio non serve solo a fare una fotografia di ciò che è stato fatto nel primo anno della introduzione della metodologia CLIL, ma serve a facilitare l'analisi della evoluzione del sistema stesso, o, in altri termini, la formazione di una *vision* di come sarà il sistema e della sua evoluzione.

Questo rapporto fornisce la prima di una possibile serie di istantanee da considerarsi come una prosecuzione logica, naturale, o temporale.

Naturalmente una così ardua impresa deve emergere da uno sforzo collettivo della comunità CLIL e di tutti gli operatori del settore scuola e, in generale, di tutti i portatori di interesse che vogliano parteciparvi.

In quest'ottica nel presente rapporto sono stati inseriti dei *box*, che hanno il compito di fornire due tipi di informazioni: i dati - l'istantanea - nella forma di **sintesi** breve e alcune domande per la discussione, nella forma di **punti di attenzione**. Ciò punta a stimolare un dibattito finalizzato a costruire una *vision* condivisa finalizzata a sviluppare varie ipotesi di aspetti da monitorare.

2.2 Il questionario

Per la raccolta delle informazioni e delle esperienze svolte nel primo anno scolastico di applicazione (2012/2013) è stato predisposto un apposito questionario (Vedi Appendice - Allegato 1), articolato sulla base della seguente struttura:

- dati relativi al docente di Disciplina Non Linguistica (DNL) e competenze metodologiche CLIL;
- attivazione e realizzazione dell'esperienza CLIL;
- progettazione esperienza CLIL a.s. 2012-13;
- impatto del CLIL;
- considerazioni finali e suggerimenti.

Il questionario è stato predisposto online in modo da rendere più efficiente sia la compilazione, sia la successiva elaborazione delle risposte. Potevano rispondere al questionario i docenti che avevano attivato moduli CLIL nei licei linguistici nell'a.s. 2012-2013.

Il questionario mirava a raccogliere le informazioni necessarie per impostare un'analisi delle caratteristiche anagrafiche, dei percorsi di studio, delle scelte motivazionali, didattiche e organizzative, delle aspettative e atteggiamenti dei docenti DNL nei confronti dell'innovazione e del suo grado di disseminazione.

La raccolta dati è di carattere retrospettivo, perché raccoglie informazioni relative ad un precedente anno scolastico, ma anche esplorativa della prospettiva di implementazione e sviluppo nelle scuole.

La somministrazione del questionario per i docenti DNL è stata attivata dai Dirigenti scolastici dei docenti interessati, dopo un'opportuna informativa e invito alla partecipazione con nota ministeriale.

2.3 La popolazione di riferimento

La popolazione di riferimento risulta costituita da tutti i docenti di discipline non linguistiche che abbiano sviluppato moduli CLIL nel terzo anno dei Licei Linguistici nell'a.s. 2012/13. Il totale dei docenti DNL rispondenti al questionario online è di 524 docenti, 44 delle scuole paritarie e 480 delle scuole statali, pari al 92% del totale dei rispondenti (figura 3). Questo rapporto si concentra esclusivamente sui Licei Linguistici delle Scuole Statali e l'analisi delle esperienze condotte negli istituti paritari sarà oggetto di un successivo e specifico rapporto.

Per quanto attiene la **rappresentatività dei dati raccolti** si registra un ottimo tasso di risposta da parte dei docenti. La sensibilizzazione dei Dirigenti scolastici nella fase di somministrazione del questionario online e la forte motivazione dei docenti DNL hanno permesso di raggiungere, anche considerando i tempi complessivi messi a disposizione (circa 2 mesi a cavallo delle festività di fine anno), un buon tasso di copertura sul totale dei Licei Linguistici. Considerando che per ogni liceo sono stati invitati a rispondere tutti i docenti che avevano attivato moduli CLIL, per alcuni licei hanno risposto più docenti DNL: i 480 questionari dei docenti DNL rispondenti hanno permesso di raggiungere un totale di 349 licei statali. In tabella A1 in Appendice abbiamo riportato, per tutte le regioni coinvolte, il numero dei docenti rispondenti licei. Nella tabella della figura 3 si riporta il numero di scuole dei DNL rispondenti dei 349 licei raggiunti: per 268 licei ha risposto un solo docente DNL, per 49 licei due DNL, per 20 licei tre docenti DNL e così via. Il tasso di copertura effettiva di rappresentatività è quindi del 57%, se consideriamo il numero effettivo di licei con almeno un docente DNL rispondente al questionario.

In appendice (tabella A1) abbiamo riportato i tassi di rappresentatività a livello regionale. Solo la Sardegna riporta una percentuale bassa, con circa il 26% di rispondenti; tre regioni, con percentuali inferiori al 50%: Abruzzo (46,2,8%), Campania (40,3,2%) e Veneto (37,8%), sono leggermente sottodimensionate rispetto alle altre regioni.

Abbiamo sottolineato il dato relativo alla rappresentatività in riferimento agli istituti per evidenziare, dal punto di vista metodologico, la centralità dell'unità di analisi più generale: i licei linguistici. In tutto il rapporto di monitoraggio le diverse analisi faranno invece riferimento al totale di rispondenti (480) e non alle unità scolastiche (349), per offrire un quadro di analisi centrato sui singoli docenti e sulle specifiche didattiche attuate.

FIGURA 3

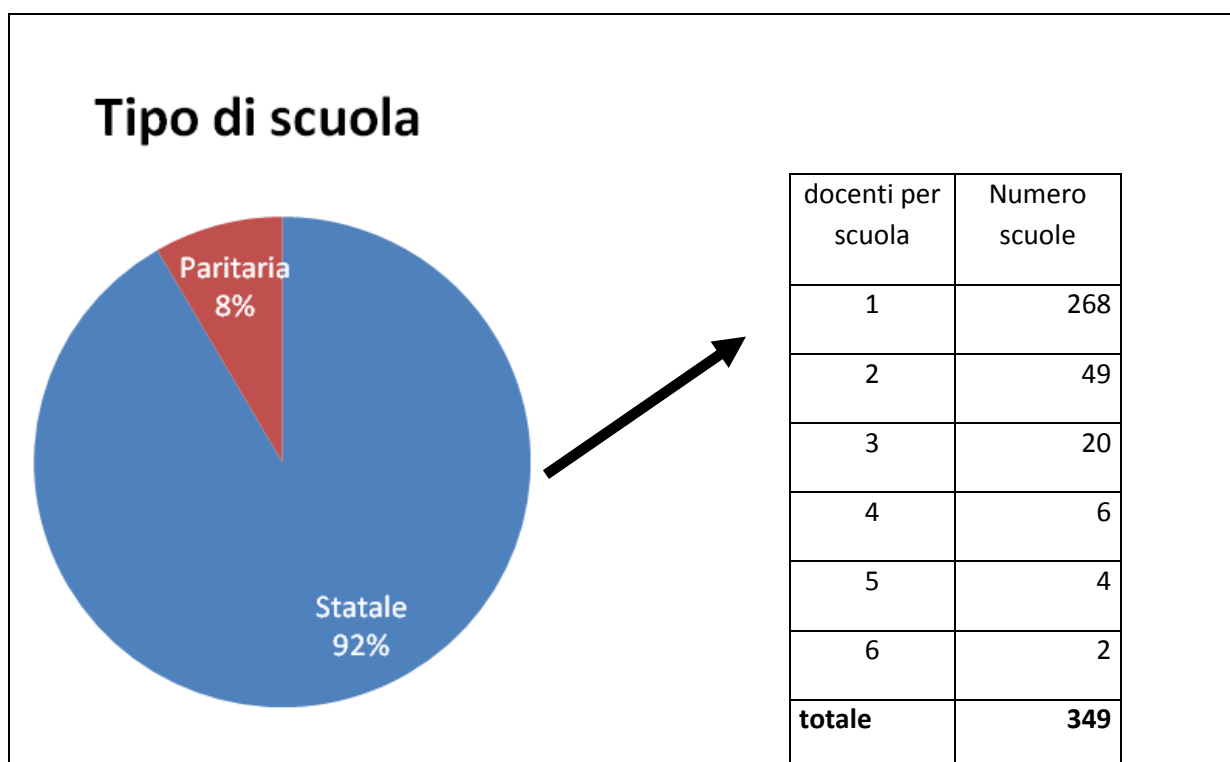
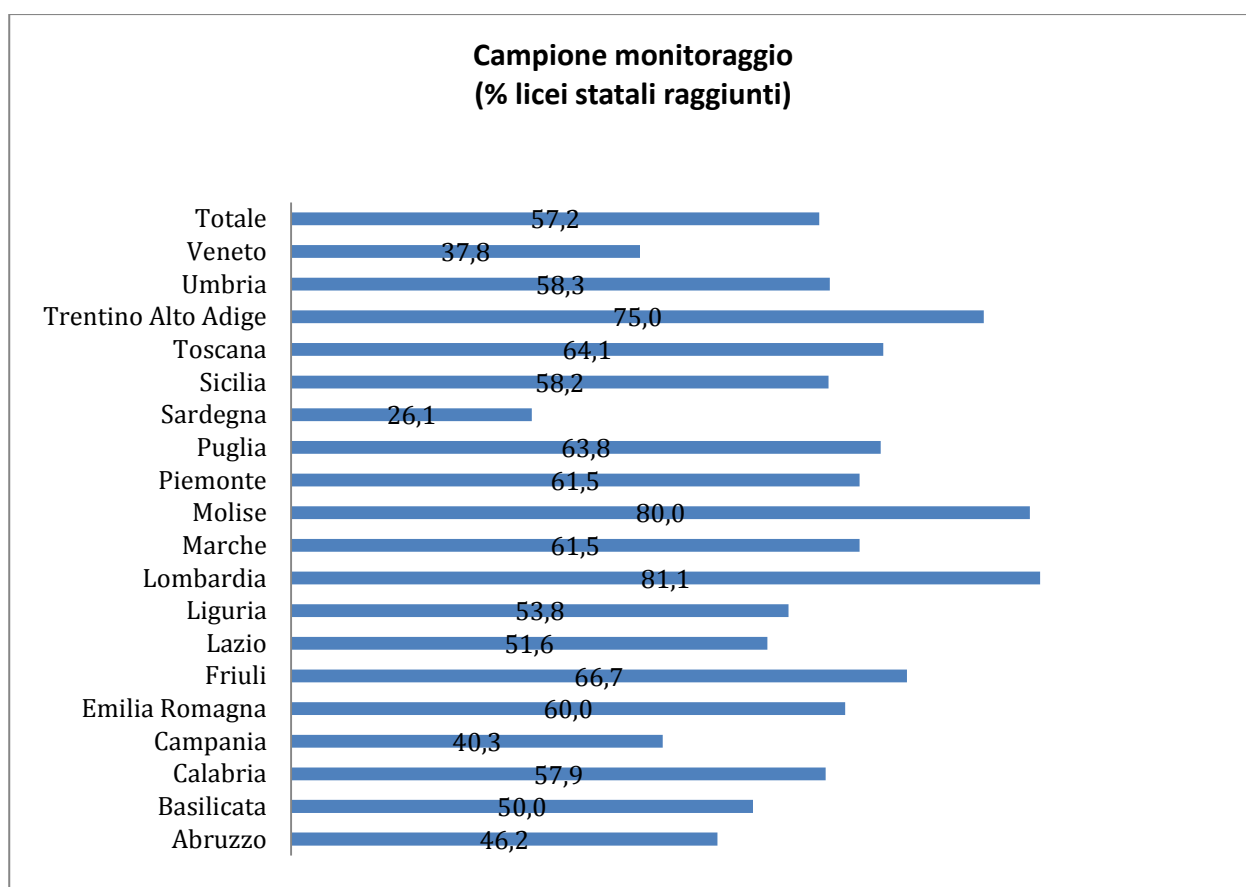


FIGURA 4



3. Alcune caratteristiche del docente DNL

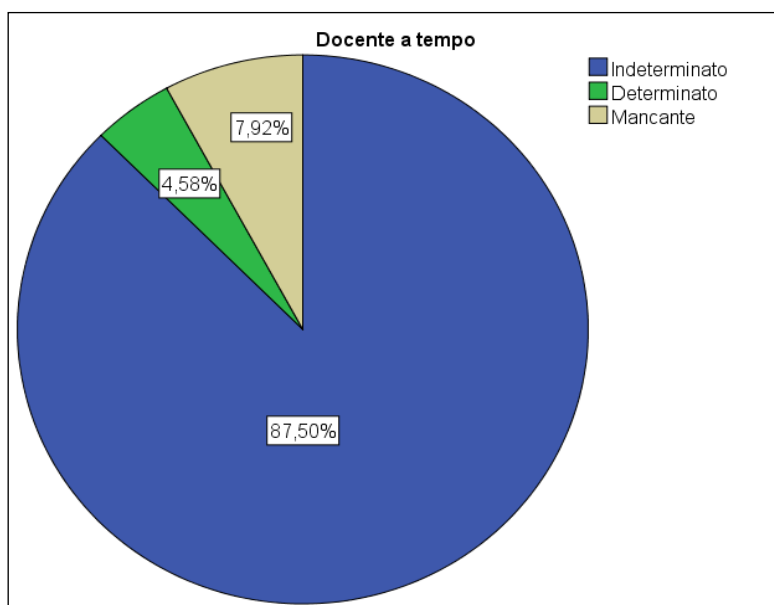
3.1. Anagrafica docente

Prima di analizzare le risposte fornite dai docenti di discipline non linguistiche, presentiamo un profilo sintetico dei docenti interessati in questo primo anno di sperimentazione, relativo all'a.s. 2012-2013. L'anagrafica personale e i percorsi formativi individuali permettono di introdurre le caratteristiche distintive dei rispondenti.

La percentuale prevalente (95% dei casi validi, 87% dei rispondenti) è *insegnante "stabile"*, con contratto a tempo indeterminato (figura 5).

Solo la Provincia autonoma di Trento presenta valori decisamente diversi: su un totale di 9 docenti, 6 hanno contratti a tempo determinato e 3 a tempo indeterminato (Tabella A2 in Appendice).

FIGURA 5

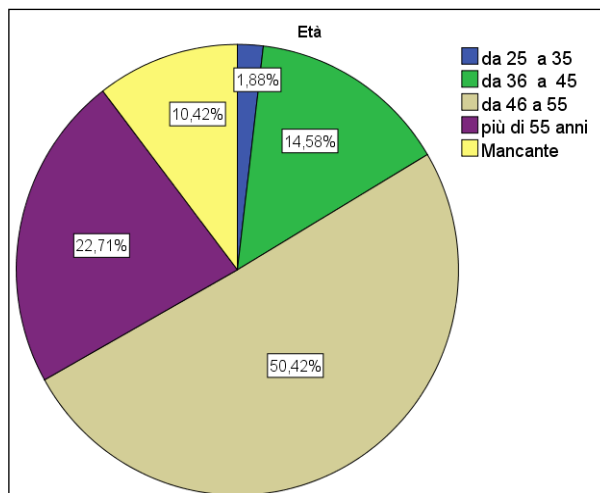


L'*età media* dei docenti presenta percentuali rilevanti sulle fasce medio alte: il 50% da 46 a 55 anni e il 23% più di 55 anni, ad indicare la presenza un'anzianità di servizio e di ampiezza di esperienze professionali (figura 6). La fascia "giovanile", tra i 25 e i 45, non è trascurabile, e, se aggreghiamo le prime due fasce, raccoglie il 17% dei rispondenti.

Alcune regioni presentano valori di scarto rispetto a questa fotografia generale (tabella A3 in Appendice). Le regioni nelle quali risponde una percentuale più giovanile sono la Provincia autonoma di

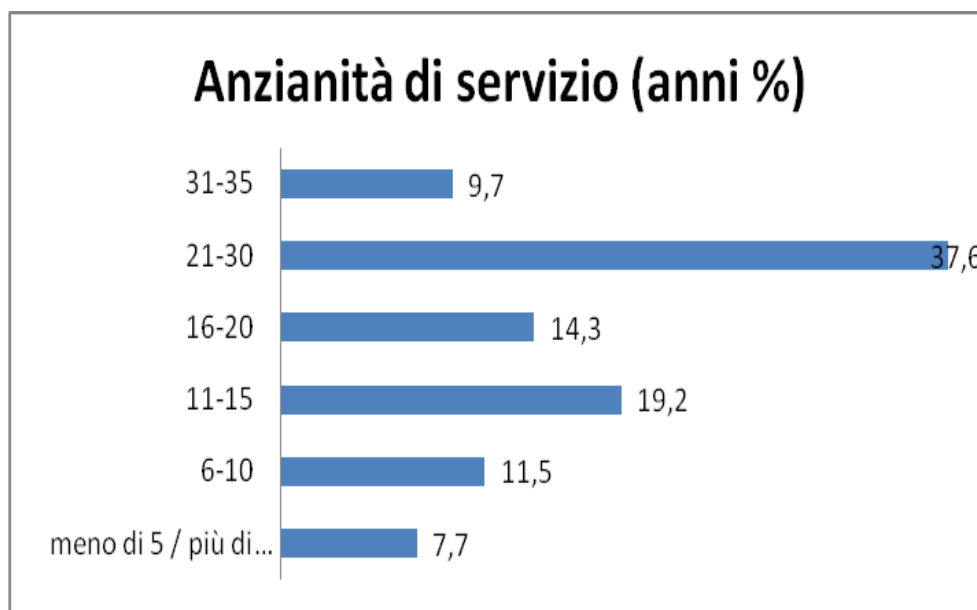
Trento (87%), il Molise (75%) e le Marche (45%). In considerazione di questa variabilità intraregionale, in alcune analisi successive si analizzerà l'eventuale incidenza della variabile "età".

FIGURA 6



Diversa l'angolazione se utilizziamo come indicatore di esperienza sul campo, di *anzianità di servizio* per analizzare il profilo dei docenti rispondenti. La percentuale maggiore, di circa il 38%, ha tra i 21 e i 30 anni di insegnamento e un ulteriore 10% oltre i 30 anni di servizio. Circa la metà dei rispondenti è quindi un docente con una marcata esperienza sul campo (figura 7).

FIGURA 7



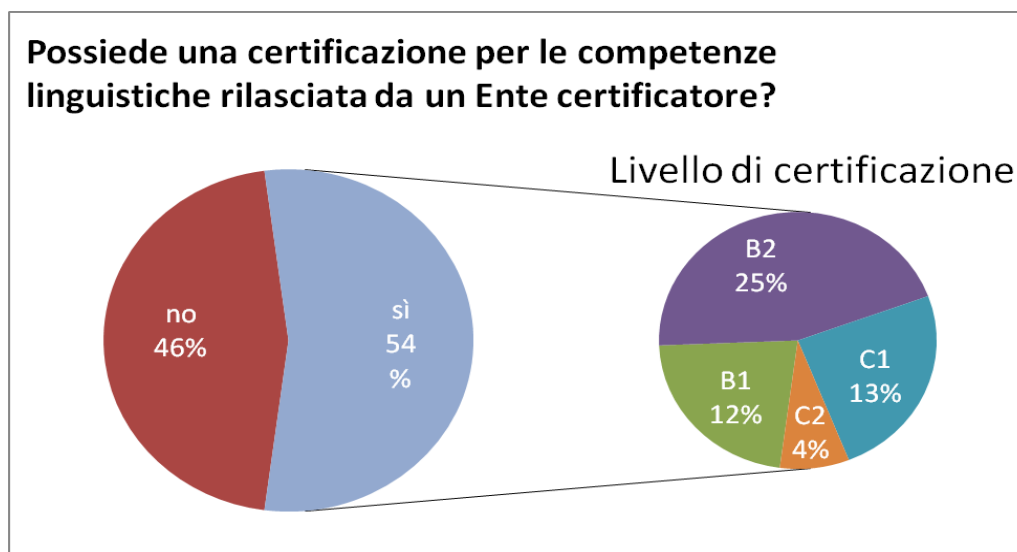
3.2 Titoli di studio e ulteriori perfezionamenti

Un ulteriore dato per qualificare il gruppo di docenti DNL che hanno compilato il questionario di monitoraggio riguarda i *titoli di studio in possesso*.

Oltre il titolo di laurea per la classe di insegnamento, molti docenti dichiarano titoli di livello superiore. Ben 54 (11,3%) sono in possesso di Master di I e/o II livello, 41 (8,3%) di Dottorato di ricerca e 80, pari al 16,7%, indicano diverse tipologie di diplomi e titoli di specializzazioni post-laurea, corsi didattici, di perfezionamento, borse di studio ecc.

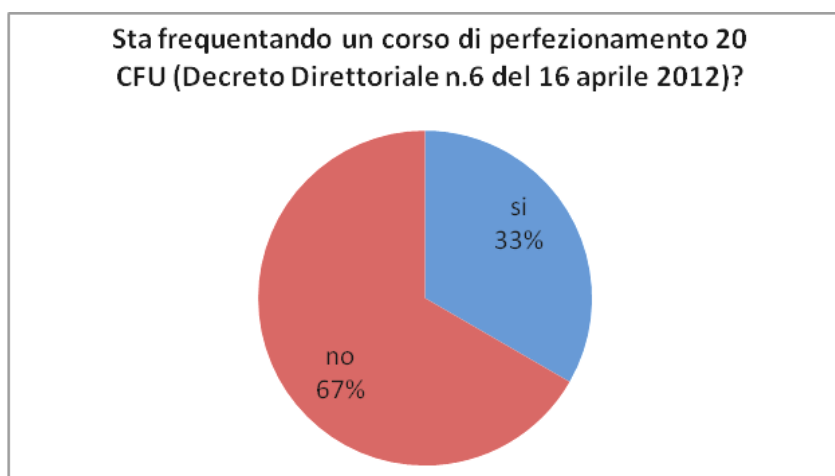
Per quanto attiene il *livello e la tipologia di certificazione* i rispondenti offrono una pluralità di riferimenti di sedi e contesti per il conseguimento della certificazione. Poco più della metà dei rispondenti ne dichiara il possesso (54%, figura 8), con una preponderante maggioranza di livello B2 (45%). Solo un 4% dichiara il massimo livello di scala, C2.

FIGURA 8



Accanto ai livelli di specializzazione e perfezionamento indicati dai singoli docenti in aggiunta al titolo di laurea, il questionario chiedeva esplicitamente di indicare la frequenza ad un corso di perfezionamento CLIL per un totale di 20 CFU, di quelli previsti dal Decreto Direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012 della Direzione Generale per il Personale Scolastico. Per l'a.s. 2012-2103 un terzo dei DNL hanno partecipato a questi corsi (figura 9). Un buon risultato se consideriamo l'innovatività della richiesta e la tempistica dell'attivazione dei suddetti corsi.

FIGURA 9

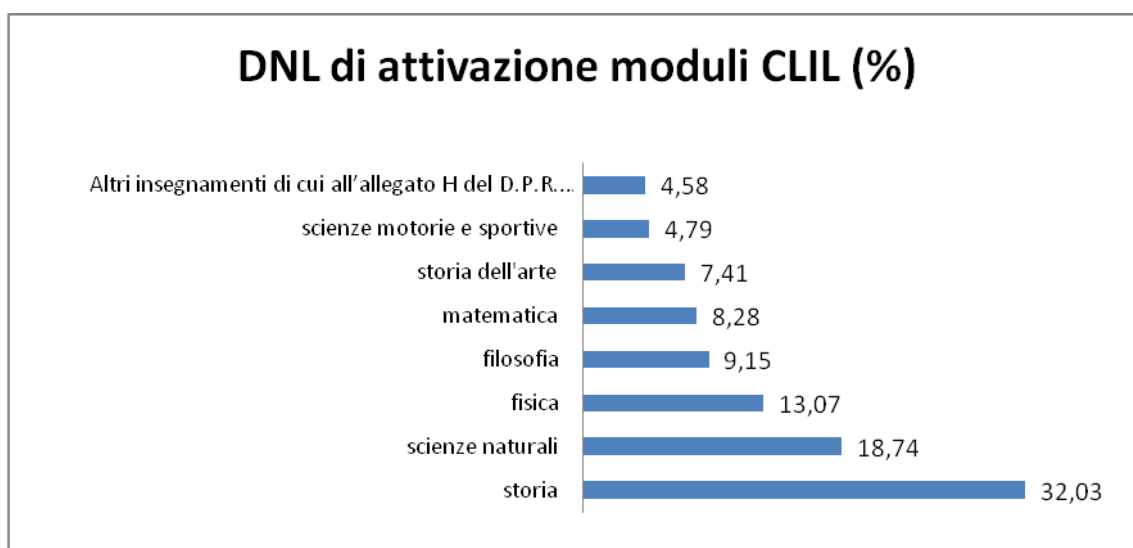


3.3 Discipline coinvolte

Le percentuali maggiori di segnalazione riguardano essenzialmente due discipline non linguistiche: Storia (32%) e Scienze Naturali (19%). Con percentuali più basse si rilevano: Fisica (13%), Filosofia (9%), Matematica (8%), Storia dell'arte (7%), (figura 10, vedi tabella A4 in Appendice per una disaggregazione a livello regionale).

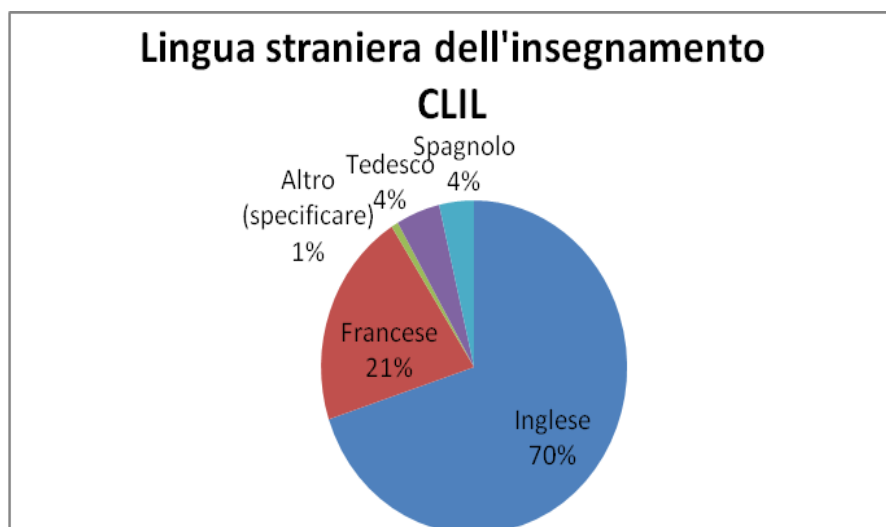
Ci sono poi altre discipline scelte singolarmente, a indicare come l'attivazione di moduli CLIL possa risentire di variabili connesse sia all'organizzazione curricolare delle diverse strutture scolastiche, sia alla disponibilità e motivazione di singoli docenti e/o consigli di classe. Inoltre alcune esperienze hanno sviluppato forme di progettazione di moduli interdisciplinari: Storia/Italiano, Scienze Naturali (Biologia – Chimica); o moduli tematici quali "Analisi del testo filmico".

FIGURA 10



La lingua straniera prevalente di insegnamento dei moduli CLIL è l'inglese, con circa il 70%, in seconda battuta c'è la lingua francese con il 21%. Le altre lingue sono presenti con percentuali decisamente molto inferiori (figura 11).

FIGURA 11



3.4 Classi di intervento e durata

Un indicatore del grado di attivazione delle esperienze CLIL e della relativa diffusione si ricava dal numero di classi coinvolte. Ogni docente, per questo primo anno di sperimentazione, poteva realizzare i moduli in una o più classi terze, ma anche provare ad adattare l'esperienza in altre classi del corso.

Circa un terzo dei docenti ha sviluppato l'esperienza CLIL in due classi terze e il 10% in più classi terze (figura 12). A questo primo livello di diffusione possiamo sommare un 40% di opportunità ed esperienze moduli CLIL che hanno interessato 238 casi di classi di altro anno. A ben vedere i docenti DNL hanno provato principalmente a proiettarsi sugli anni successivi al terzo, verso il completamento del ciclo, per avere forse maggiori opportunità e funzionalità della sperimentazione. Il 75% delle sperimentazioni CLIL in altre classi ha infatti riguardato le quarte e le quinte, il 16% le classi seconde e appena il 9% le classi prime (vedi figura 13 e tabella collegata).

FIGURA 12

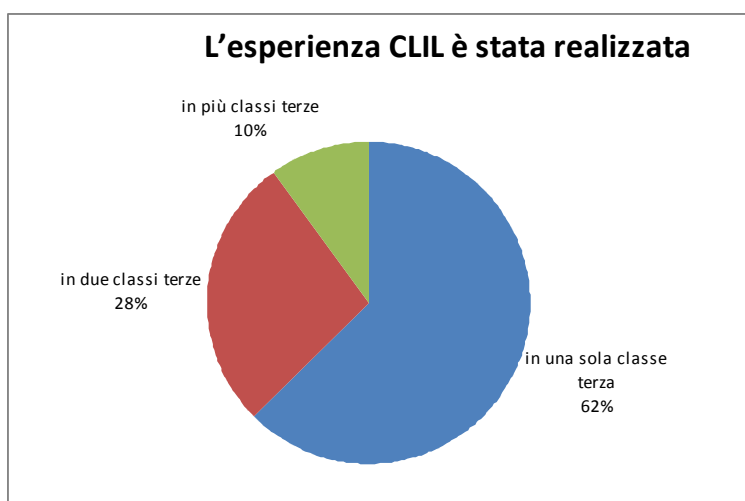
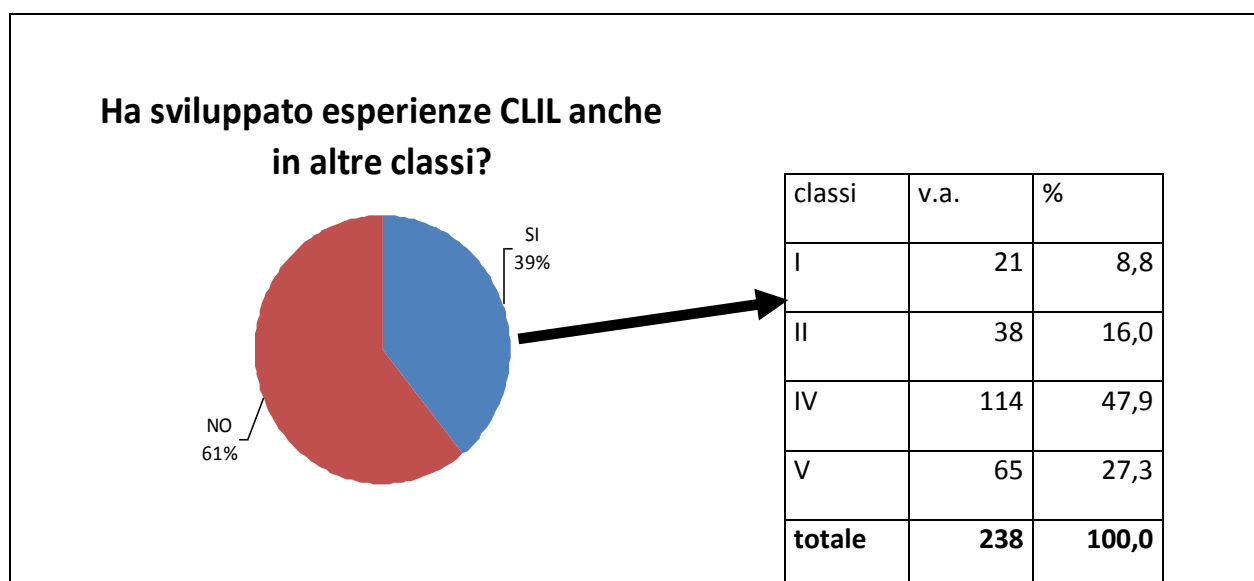


FIGURA 13



Una sensibile variabilità si riscontra sui tempi di sviluppo dei moduli CLIL nelle diverse classi e contesti regionali (vedi tabella 1). Nella maggioranza dei casi (255) l'esperienza è stata condotta in una sola classe terza, con un tempo medio di 24 ore e con una variabilità decisamente consistente (la deviazione standard, indicatore dello scarto complessivo di tutti i valori della distribuzione rispetto alla media, è pari a 19 ore). I valori di durata dei moduli al crescere del numero delle classi aumenta, ma non proporzionalmente, indicando che i docenti hanno distribuito gli interventi in funzione dei piani didattici per le singole classi.

Nel caso delle 113 esperienze condotte in due classi terze, la media di durata è di circa 34 ore, e cresce sensibilmente anche la variabilità interna (deviazione circa 37 ore).

TABELLA 1

Rispetto alle classi terze	n.classi	Durata (media ore)	Deviazione std.
in una sola classe terza	255	24,03	19,4
in due classi terze	113	33,95	36,6
in più classi terze	41	39,07	39,9
Totale	409	28,28	28,1

La durata varia anche in base alla composizione del gruppo didattico che si allestisce per i moduli CLIL (team CLIL). Quando l'organizzazione e gestione è a carico del solo docente DNL, la durata media cresce rispetto a quella generale nel caso di una classe terza (27 ore rispetto alle 24 medie), nel caso di più classi terze la durata maggiore si verifica quando il docente DNL è supportato dal conversatore (48 ore rispetto alle 33 medie, per due classi terze; 42 ore rispetto alle 33 medie, per più classi terze), (tabella 2).

TABELLA 2

Rispetto alla composizione del team-CLIL		n.classi	Durata (media ore)	Deviazione std.
in una sola classe terza	solo docente DNL	124	26,91	20,8
	docente DNL con il supporto del docente di lingua straniera	91	21,35	17,4
	docente DNL con il supporto del conversatore di lingua straniera	58	24,34	19,1
in due classi	solo docente DNL	79	33,37	33,9

terze	docente DNL con il supporto del docente di lingua straniera	24	32,41	47,7
	docente DNL con il supporto del conversatore di lingua straniera	23	48,00	47,7
in più classi terze	solo docente DNL	23	32,26	22,4
	docente DNL con il supporto del docente di lingua straniera	6	21,83	10,8
	docente DNL con il supporto del conversatore di lingua straniera	14	42,42	48,7

IL DOCENTE DNL in lingua straniera

SINTESI

Il docente DNL è:

- “stabile” (con contratto a tempo indeterminato);
- con età media più di 46 anni (73%);
- anzianità di servizio alta (più di 20 anni per quasi il 50%);
- insegna Storia/Scienze naturali (51%);
- ha diploma post-laurea.

PUNTI DI ATTENZIONE

Quali livelli linguistici per le certificazioni possono essere più adeguati per i docenti DNL?

In che modo scegliere la disciplina? Esistono criteri razionali?

Box 1

4. L'esperienza CLIL: la progettazione didattica

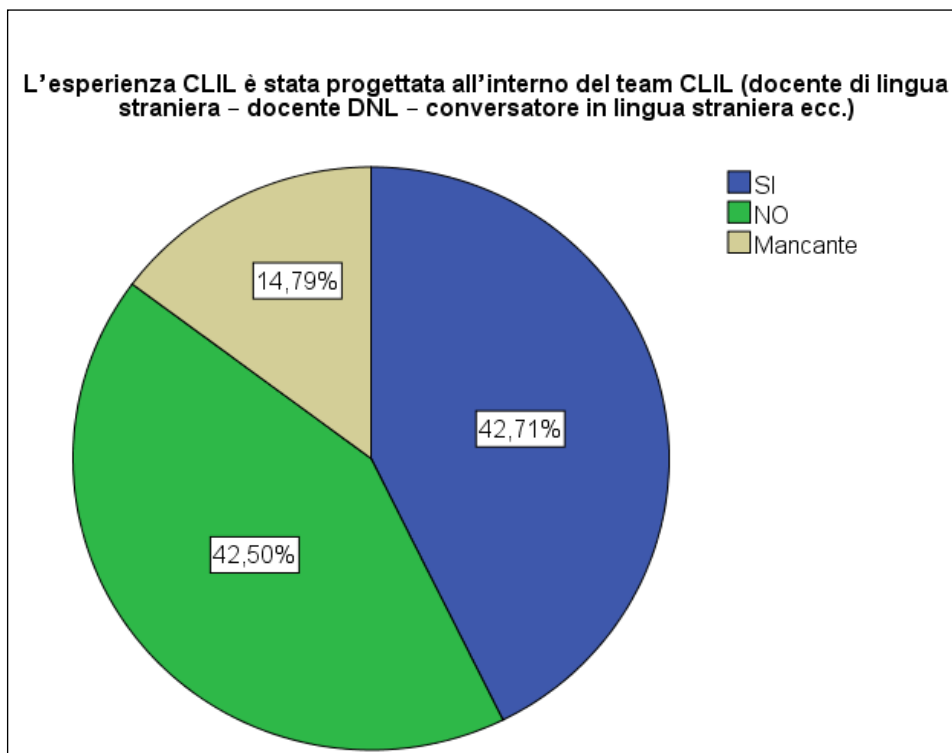
4.1 Le modalità progettuali

Entrando nello specifico della **progettazione dei moduli CLIL** emerge una sostanziale variabilità relativamente al team che ha progettato l'esperienza.

Alla domanda che richiedeva di indicare se la *progettazione* fosse *di gruppo* o meno, i rispondenti (409 su 480) presentano un sostanziale bilanciamento (50,1% affermazioni, 49,9% negazioni).

La complessità e variabilità nella costituzione di team CLIL che avrebbe potuto/dovuto prevedere diverse figure professionali quali il docente di lingua straniera, il docente DNL, il conversatore in lingua straniera ecc. è rafforzata dalla presenza alla domanda di un 14% di mancate risposte. Questo può essere un indicatore esplicito della difficile organizzazione del team in questione (figura 14). Dato che andrà esplorato analiticamente, in successive rilevazioni, per determinare la complessità riscontrata sia a livello organizzativo, sia a livello di integrazione disciplinare.

FIGURA 14

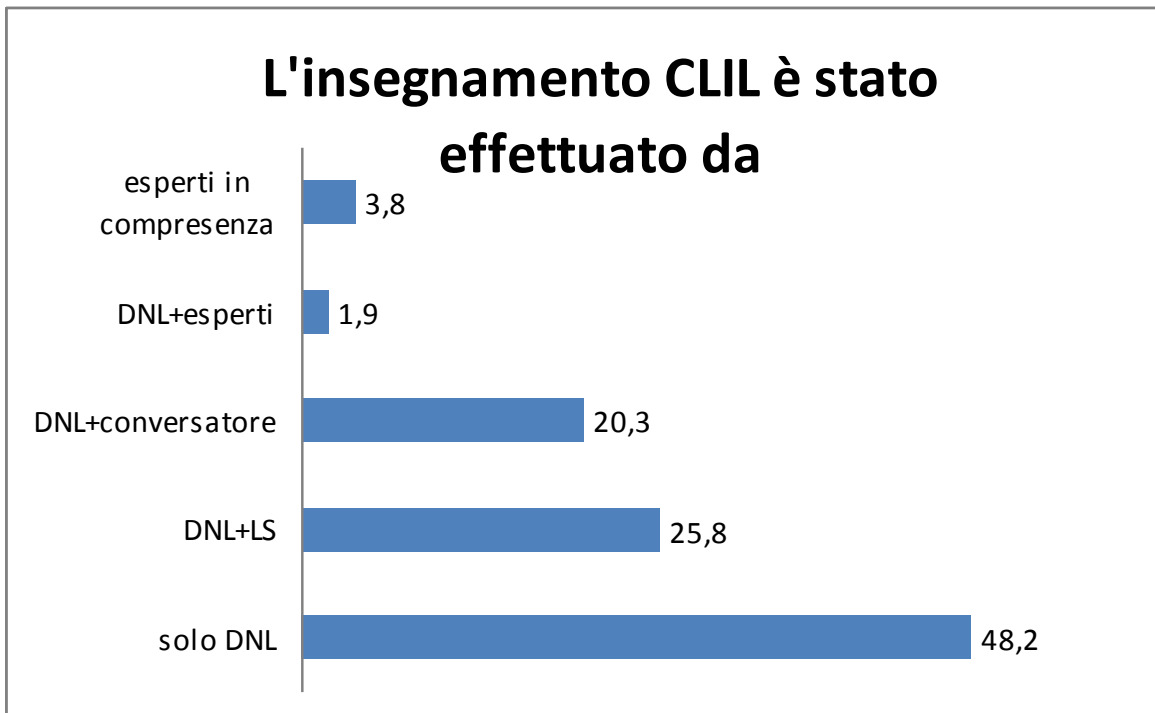


La composizione del team CLIL, nella metà dei casi in cui si è realizzato, ha visto alcune differenze.

Nella varia costituzione del team (figura 15) si può sottolineare un buon 26% di esperienze di integrazione tra DNL e docente di Lingua straniera, accanto ad un 20% di integrazione tra DNL e conversatore. La presenza di esperti risulta ancora abbastanza contenuta.

Alcune differenze a livello di regioni (vedi tabella A5 in Appendice) fanno registrare un maggiore impatto di progettazione di team in Molise (3 docenti su 3), nelle Marche (9 su 11) in Emilia-Romagna (19 su 30).

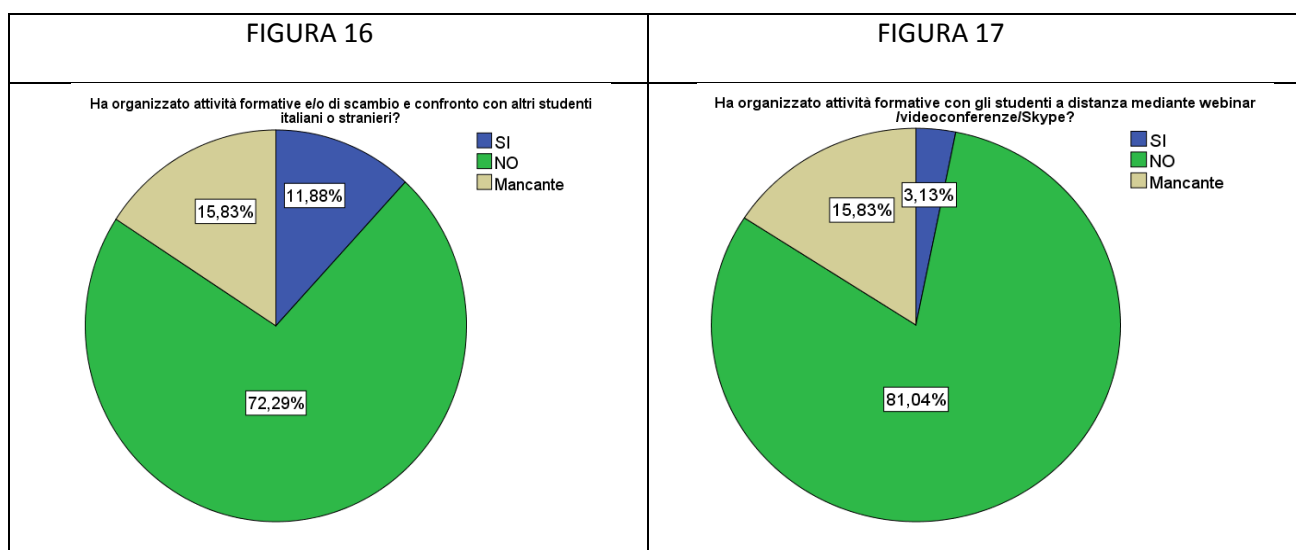
FIGURA 15



4.2 Scambi a livello internazionale

Un indicatore di positiva sperimentazione può essere rappresentato dai docenti che hanno organizzato **attività formative e/o di scambio e confronto** con altri studenti italiani o stranieri. La domanda, che chiedeva di dichiarare l'eventuale attivazione di forme di scambio a livello nazionale o internazionale, fa rilevare il 72% di risposte negative a cui si possono aggiungere un 16% circa di non risposte (figura 16).

Inoltre, una percentuale maggiore (81%) di docenti dichiara di non aver costruito attività formative a distanza, mediante webinar, videoconferenze o utilizzando Skype (figura 17). La bassa incidenza di tali offerte formative volte all'arricchimento e integrazione linguistica ha una distribuzione abbastanza omogenea per le diverse aree regionali.

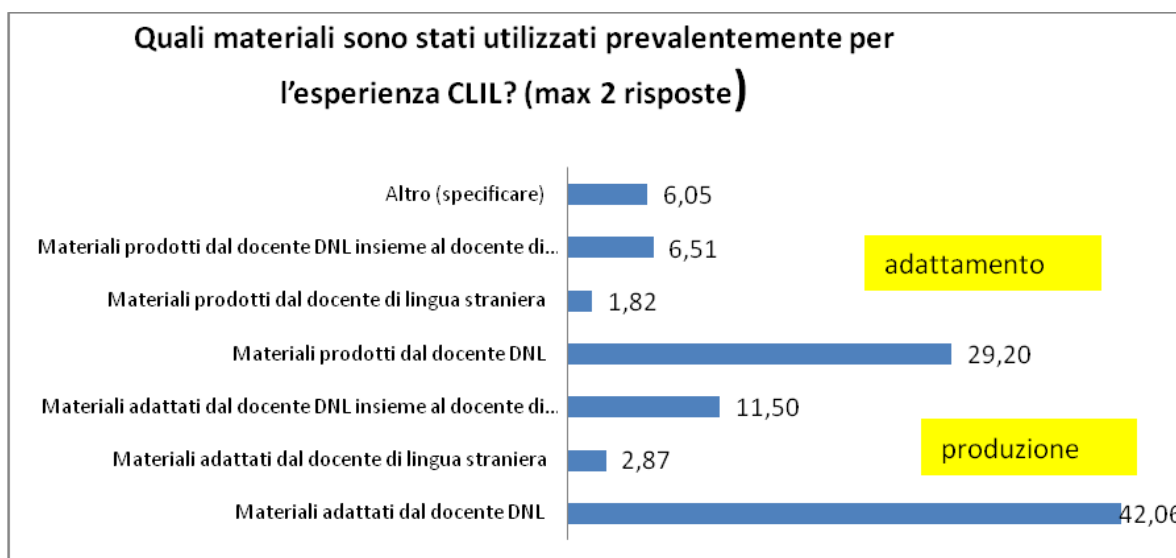


Con alcune domande del questionario si è mirato alla descrizione e analisi delle didattiche CLIL per i docenti DNL. Nelle domande di seguito analizzate si consideri che si offriva ai docenti la possibilità di fornire più risposte o segnalazioni, di conseguenza, nell'analisi, le risposte aggregate, in percentuale, fanno riferimento al numero di segnalazioni/indicazioni fornite e non al numero di rispondenti. La percentuale riportata nelle figure e tabelle mostra quindi il peso delle indicazioni fornite.

4.3 I materiali

Se analizziamo le risposte relative alla tipologia dei **materiali utilizzati** per l'esperienza CLIL (figura 18) rileviamo che prevalentemente i docenti DNL adattano materiali preesistenti. Sul totale delle 661 indicazioni di risposta si rileva che: nel 42% delle indicazioni (non parliamo di docenti perché la domanda offriva la possibilità di segnalare due scelte) si tratta di adattamenti disciplinari da parte del docente DNL, mentre nel 12% l'adattamento avviene insieme al docente di lingua straniera. Con percentuali leggermente inferiori si riscontrano attività di produzione di materiali: nel 29% delle indicazioni sono curate dal docente DNL a cui possiamo aggiungere un ulteriore 6% di segnalazioni di materiali prodotti insieme al docente di lingua straniera. Non ci sono sostanziali differenze tra le diverse aree regionali (tabella A6 in Appendice).

FIGURA 18



I docenti nella risposta "ALTRO" potevano indicare la varietà di materiali messi a punto nei singoli contesti classe. Tra le diverse indicazioni fornite segnaliamo quelli adattati e/o prodotti dal docente DNL con altre figure, quali il conversatore di lingua straniera e l'assistente linguistico, a sottolineare la funzionalità dei team CLIL. Altri esempi di materiali indicati sono: Corso di filmografia francese sito web, documentari BBC, E-book gratuiti, testi scolastici in lingua straniera, libri specifici per progetto ESABAC, materiali disponibili su siti web stranieri (Massachusetts Institute of Technology), video reperiti su internet, materiali multimediali, ricerca degli alunni, riviste scientifiche, webinar.

LA PROGETTAZIONE DIDATTICA
SINTESI
<p>Il docente DNL utilizza prevalentemente</p> <p>- materiali già esistenti.</p>
PUNTI DI ATTENZIONE
<p><i>Progettazione singola o di gruppo?</i></p> <p><i>E' possibile standardizzare la costituzione del "team CLIL"?</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Gruppo CLIL = DNL + ... ?</i></p> <p><i>Sono conosciuti, utilizzati, funzionali: Repositories, Online Libraries, Open Educational Resources, MOOC (Massive Open Online Courses) specializzati per il CLIL?</i></p>

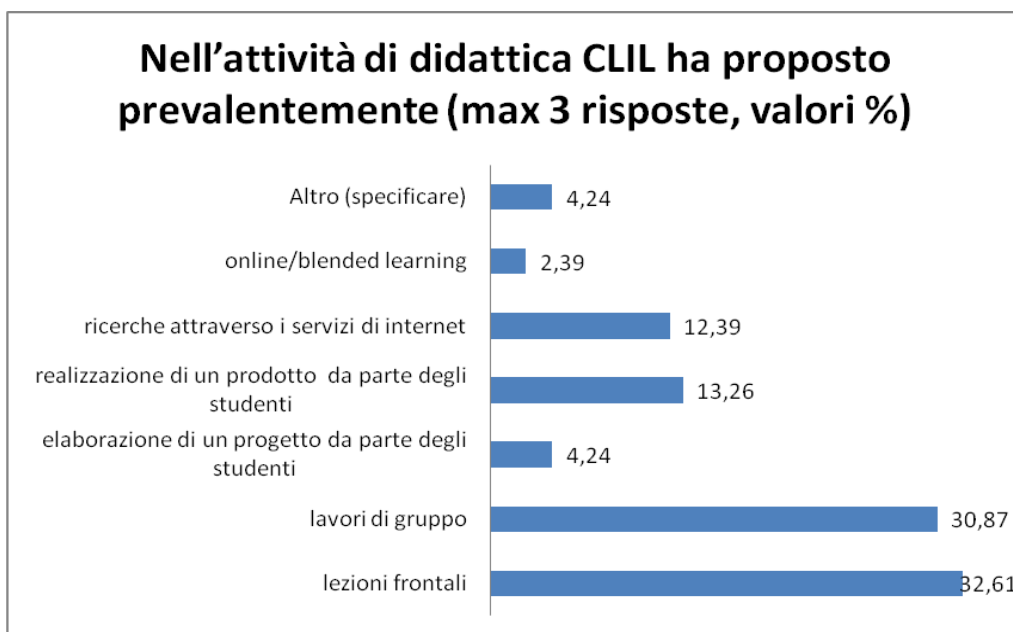
Box 2

5. L'esperienza CLIL: le modalità di attuazione

Ma quali sono state le **principali modalità didattiche** sperimentate e condotte nelle esperienze CLIL monitorate? Anche per queste domande i rispondenti potevano indicare fino a tre scelte/indicazioni. Il totale di 920 segnalazioni offre una visione abbastanza stereotipata della didattica (figura 19), con un 33%

di indicazioni (non parliamo quindi di docenti) che denunciano lo svolgimento di “lezioni frontali”, un 31% di “lavori di gruppo” e un 13% di realizzazione di un prodotto da parte degli studenti. L’uso di tecnologie informatiche e multimediali risulta leggermente più basso con un 12% di “ricerche attraverso internet” e un 2% di “online/blended learning”. Non ci sono sostanziali differenze tra le diverse aree regionali (tabella A7 in Appendice), salvo una maggiore variabilità nelle regioni Provincia autonoma di Trento, Sardegna, Emilia-Romagna, e Veneto, che indicano tutte le modalità didattiche offerte nella domanda.

FIGURA 19



I docenti nella risposta “ALTRO” potevano indicare le diverse e specifiche modalità didattiche realizzate nei singoli contesti classe. Di significativo e ricorrente possiamo richiamare le attività ed esperienze pratiche (e ludiche) di laboratorio, con uso di tecnologie (LIM, Internet) e supporti digitali.

L' ATTUAZIONE DELL'ESPERIENZA CLIL

SINTESI

Le modalità didattiche prevalentemente usate (più del 60%)

- lezioni frontali e lavori di gruppo.

PUNTI DI ATTENZIONE

Le TIC e i nuovi ambienti di apprendimento possono rappresentare uno strumento ulteriore per l'attuazione dell'esperienza CLIL? In che modo?

Le attività formative e/o di scambio e confronto possono essere incluse "naturalmente" nella prassi didattica? Come possono essere utilizzate?

Box 3

6. Alcune ricadute sull'insegnamento

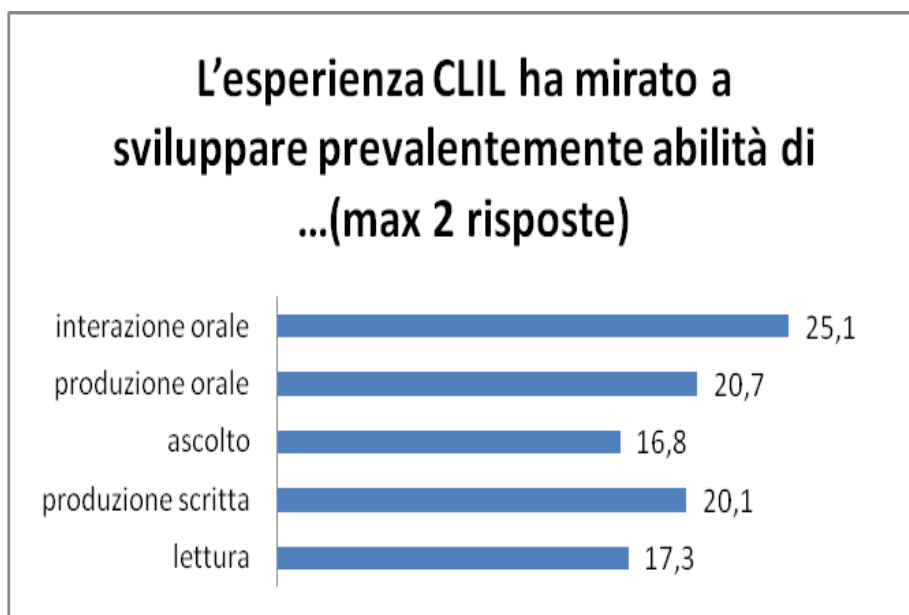
6.1. Le abilità linguistiche sviluppate in classe

L'esperienza CLIL, a giudizio dei docenti di DNL, ha mirato a sviluppare in modo abbastanza equivalente tutte le **abilità** linguistiche (figura 20). Le percentuali anche in questo caso sono state calcolate sul totale delle segnalazioni fornite dai docenti (736), che potevano indicare fino a 2 risposte. Una leggera prevalenza può essere riscontrata per l'interazione orale (25%) e le abilità produttive orali (21%) e scritte (20%). Leggermente sottodimensionata, ma non desta stupore, l'abilità lettura (17%), che richiede probabilmente maggiore impegno soprattutto nell'apprendimento di linguaggi specialistici, mentre stupisce l'altrettanto bassa percentuale riscontrata per l'ascolto (17%), probabilmente legata alla scarsa disponibilità di risorse e/o strumentazione per la produzione e diffusione. Non ci sono sostanziali differenze tra le diverse aree regionali (tabella A8 in Appendice), tranne la maggiore prevalenza:

- di lettura in Umbria (33,3) e Friuli (30%), rispetto alla media nazionale del 17%
- di attività di scrittura in Sardegna (44,4%), Campania (40%) e Abruzzo (40%), rispetto alla media nazionale del 20%
- di ascolto in Basilicata (40%) e nelle Marche (30%), rispetto alla media nazionale del 17%
- di interazione orale in Basilicata (40%), rispetto alla media nazionale del 25%.

D'altro canto si può segnalare la più bassa percentuale di scelta per la produzione orale da parte dell'Umbria (8,3%), dell'Abruzzo (10%) e della Sardegna (11%), rispetto ad una media nazionale del 21%.

FIGURA 20



LE ABILITÀ ACQUISITE DAGLI STUDENTI

SINTESI

Le abilità linguistiche

- sono state sviluppate in classe in modo bilanciato.

PUNTI DI ATTENZIONE

L'uso di linguaggi specifici dovrebbe avere maggiore spazio?

6.2. La ricaduta sulla didattica: un'autovalutazione

Per analizzare il **grado di ricaduta** delle differenti attivazioni e sperimentazione di moduli CLIL è stato chiesto ai docenti di esprimere una propria valutazione relativamente al piano della didattica in generale, dei materiali approntati, delle abilità sviluppate, della valutazione effettuata, della collegialità raggiunta. Le scale valutative offrivano 5 diversi livelli per “pesare” la percezione e posizione relativamente all’effettiva ricaduta dei moduli CLIL.

Complessivamente, come si riporta nella tabella 3, l’attivazione dei moduli CLIL ha fatto registrare impatti “abbastanza” positivi (con valori compresi tra il 40-50% di valutazioni intermedie). Se aggregiamo i valori estremi di scala (figura 20), positivi, come somma di “molto” e “pienamente” e negativi, come somma di “poco” e “per niente”, si registrano valutazioni per tutte le dimensioni presentate, tranne per quella che richiede di indicare il grado di collaborazione e partecipazione a livello collegiale, indicando una precisa dimensione su cui intervenire per garantire forme e modalità di apprendimento di natura interdisciplinare e condizioni progettuali maggiormente condivise. Le valutazioni positive indicano in ogni caso che i docenti di DNL ritengono sostanzialmente che i moduli CLIL abbiano portato gli alunni a conseguire “risultati positivi nelle competenze linguistiche” (scarto tra positivi e negativi +18%), a conseguire “risultati positivi nelle competenze disciplinari” (+17% %), a conseguire “risultati positivi nelle competenze trasversali” (+16%), che l’esperienza CLIL abbia raggiunto le aspettative didattiche che si era prefissato/a (+13%). Lo scarto tra i valori positivi e quelli negativi si riduce sulle dimensioni che attengono a eventuali miglioramenti della propria professionalità docente: lo scarto tra i docenti con valutazioni positive e quelli in negativo si riduce ad un 11% che ritengono “l’aver insegnato/l’insegnare con la metodologia CLIL abbia modificato la sua prassi didattica quotidiana” e ad appena il 6% che ritengono “l’aver insegnato/l’insegnare con la metodologia CLIL abbia migliorato la sua prassi didattica quotidiana”. La ricaduta sulle proprie metodologie sembra quindi essere assolutamente dipendente dai contesti e dalle realtà professionali dei singoli, offrendo un’indicazione forte sulla necessità di riflessione e miglioramento sulle competenze didattico-professionali e strategie organizzative presenti nelle istituzioni scolastiche.

Si aggiunga a questo quadro complessivo la chiara e definita valutazione sulla difficile e/o scarsa collaborazione tra i docenti del Consiglio di classe rispetto all’insegnamento di tipo CLIL. Le valutazioni negative sono del 25% superiori a quelle positive, ad indicare la necessità di sostenere il processi innovativi con una maggiore fase di formazione, ma anche con la ricerca e la pianificazione di forme di collegialità e integrazione tra le discipline e le professionalità docenti.

Per le differenze a livello di area regionale si vedano le tabelle A9 in Appendice (a-g).

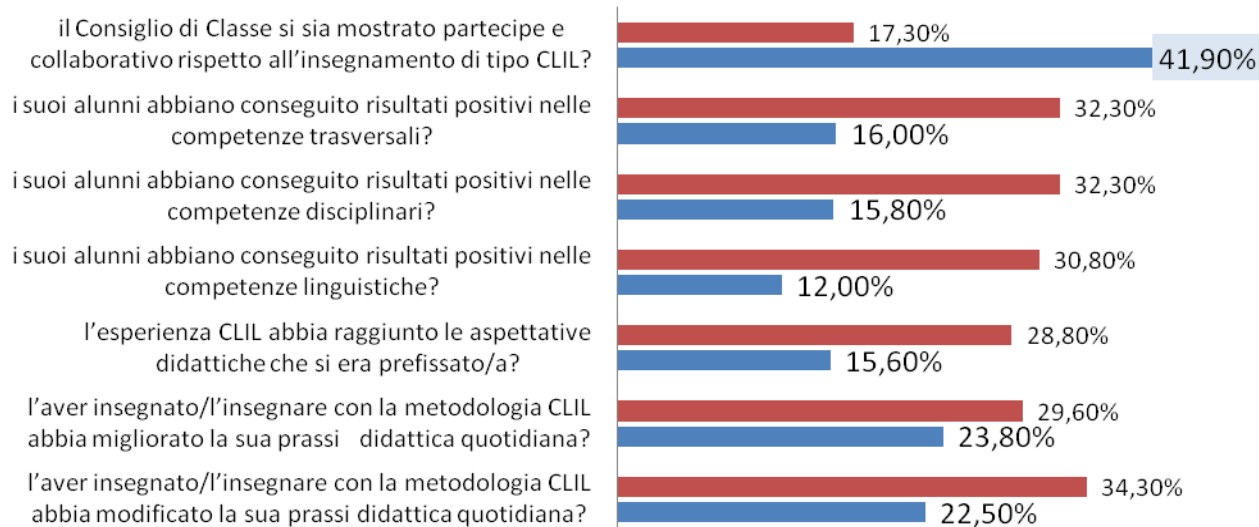
TABELLA 3

Ritiene che	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente
l'aver insegnato/l'insegnare con la metodologia CLIL abbia modificato la sua prassi didattica quotidiana?	2,5%	20,0%	43,3%	29,8%	4,5%
l'aver insegnato/l'insegnare con la metodologia CLIL abbia migliorato la sua prassi didattica quotidiana?	2,5%	21,3%	46,8%	25,8%	3,8%
l'esperienza CLIL abbia raggiunto le aspettative didattiche che si era prefissato/a?	1,8%	13,8%	55,8%	24,5%	4,3%
i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze linguistiche?	2,0%	10,0%	57,3%	28,0%	2,8%
i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze disciplinari?	1,5%	14,3%	52,0%	26,3%	6,0%
i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze trasversali?	2,0%	14,0%	51,8%	25,0%	7,3%
il Consiglio di Classe si sia mostrato partecipe e collaborativo rispetto all'insegnamento di tipo CLIL?	7,5%	34,4%	40,7%	13,8%	3,5%

FIGURA 20

Ritiene che

■ molto+pienamente ■ per niente + poco



LE RICADUTE

SINTESI

L'insegnante DNL sostiene di aver:

- modificato la sua prassi didattica quotidiana;

- migliorato la sua prassi didattica quotidiana.

PUNTI DI ATTENZIONE

Esistono attività codificabili nella prassi didattica dell'insegnante DNL?

In che modo e mediante quali attività il Consiglio di Classe può contribuire alla attuazione dell'esperienza CLIL?

Box 5

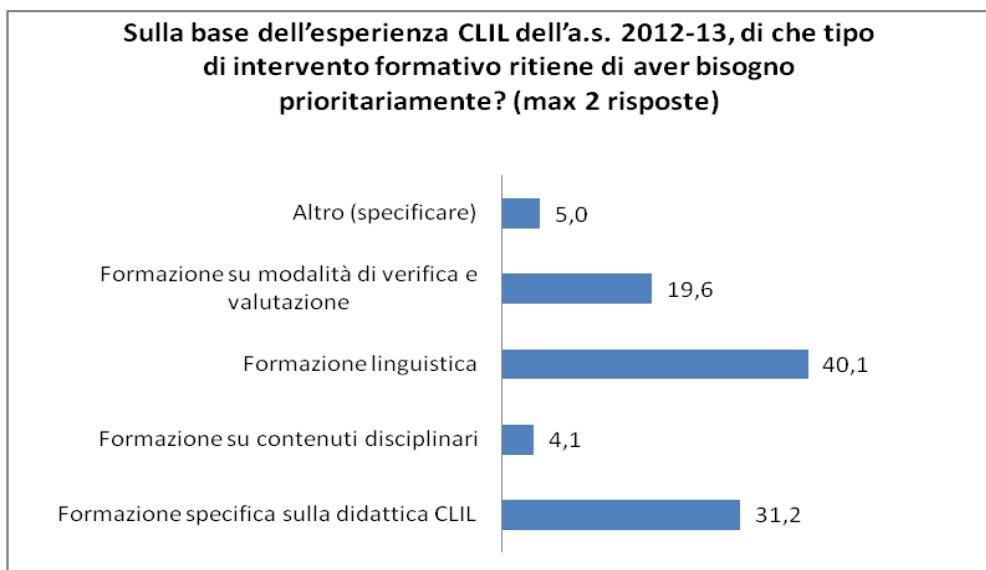
7. Il ruolo della formazione: bisogni e richieste

In vista della prosecuzione della sperimentazione di moduli CLIL e per poter individuare quelle piste formative su cui sarebbe indispensabile intervenire, si è chiesto nel questionario ai docenti DNL di indicare, sulla base dell'esperienza CLIL dell'a.s. 2012-13, quale tipo di intervento formativo ritenessero più funzionale per la prosecuzione della sperimentazione e la messa a regime del rinnovamento in atto. I docenti potevano indicare fino a un massimo di due risposte, tra quelle offerte, o specificarne altre. I 480 DNL hanno fornito un totale di 606 indicazioni di risposta.

Tre sono gli ambiti prioritari su cui si richiede di intervenire per la formazione (figura 21):

- in prima battuta sulla competenza linguistica (40%), per garantire una maggiore sicurezza e proprietà di linguaggio, necessarie a gestire i contesti di apprendimento più ricchi con maggiore consapevolezza e capacità comunicativa;
- in seconda battuta sulla didattica CLIL (31%), vale a dire sulle modalità più funzionali e maggiormente autentiche necessarie a garantire una reale integrazione tra saperi linguistici e saperi disciplinari. Come gestire i materiali, come costruire *setting* di apprendimento più funzionali, come gestire le dinamiche individuali e di gruppo nella realizzazione del modulo, quali risorse aggiuntive e integrative utilizzare, ecc.?
- in ultima battuta sulle modalità di verifica e valutazione (20%), segnalando la necessità di accompagnare l'innovazione e la sperimentazione con una strumentazione e/o uno spazio riflessivo che investano tutte le fasi della valutazione: da quella diagnostica a quella certificativa, da quella degli apprendimenti a quella delle competenze. La complessità della valutazione nella sperimentazione CLIL assume quindi una doppia valenza. Il primo riguarda il versante disciplinare, visto che i moduli CLIL devono essere veicolo di migliore apprendimento linguistico senza togliere nulla al piano degli apprendimenti del curricolare disciplinare. Il secondo riguarda invece il versante linguistico L2, in quanto i moduli CLIL dovrebbero contribuire ad arricchire e migliorare gli apprendimenti linguistici in generale, e in particolare per la lingua straniera. La verifica e valutazione di entrambi i versanti e della loro interazione positiva richiedono formati e modelli specifici, da impiegare durante lo sviluppo dei moduli (verifica formativa e autovalutazione) sia al termine (verifica certificativa).

FIGURA 21



La richiesta di formazione negli ambiti indicati registra alcune differenze sostanziali tra le diverse aree regionali (vedi valori segnalati in giallo nella tabella A10 in Appendice). In particolare la *Formazione specifica sulla didattica CLIL* presenta una maggiore richiesta in alcune regioni (Abruzzo, Lazio, Molise, Provincia autonoma di Trento), per la *Formazione sui contenuti disciplinari* spiccano la Basilicata e la Sardegna, per la *Formazione su modalità di verifica e valutazione* la Provincia autonoma di Trento, l'Umbria e la Campania, mentre per *Formazione linguistica* presentano valori decisamente superiori alla media di popolazione la Basilicata, la Sicilia e la Sardegna.

IL RUOLO DELLA FORMAZIONE
SINTESI
<p>Il bisogno formativo riguarda</p> <p>- la competenza linguistica, la didattica CLIL, le modalità di verifica e valutazione.</p>

PUNTI DI ATTENZIONE

Come gestire i materiali, come costruire setting di apprendimento più funzionali, come gestire le dinamiche individuali e di gruppo nella realizzazione del modulo, quali risorse aggiuntive e integrative utilizzare, ecc.?

Box 6

8. Conclusioni e sviluppi futuri

I primi dati di questa azione di monitoraggio, oltre a fornire informazioni su quella che è stata l'esperienza CLIL, aprono nuovi scenari. Non è superfluo sottolineare che l'introduzione dell'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera rappresenta un ulteriore elemento di apertura ai saperi anche extrascolastici come strumenti di conoscenza, nonché la possibilità di acquisire nuove abilità: utilizzare una lingua straniera in una disciplina non linguistica significa acquisire l'uso di un linguaggio in contesti reali, conoscere e riflettere in un modo diverso.

Inoltre, la creazione di "team CLIL", ovvero di insegnamento non individuale, implica la necessità della ridefinizione del ruolo dell'insegnante che diventa sempre più un facilitatore di apprendimenti, capace e disposto alla collaborazione per consentire agli studenti di apprendere secondo le loro proprie specifiche esigenze.

Le esperienze CLIL documentate da questo rapporto mettono in luce alcuni aspetti innovativi del processo di apprendimento/insegnamento, tra cui si evidenziano: la co-progettazione delle attività didattiche e le nuove modalità e tecniche di insegnamento. Sono altresì emerse alcune criticità: la difficoltà di reperire dei materiali per l'attuazione della progettazione in funzione delle reali esigenze formative nonché il forte bisogno di sviluppare sia le competenze linguistico-comunicative dei docenti e sia le loro competenze didattico-metodologiche in ambito CLIL. Certamente i risultati del monitoraggio evidenziano la presenza di notevoli ostacoli alla collegialità e alla condivisione di prassi educative e didattiche, soprattutto in concomitanza di richieste di azioni innovative che scardinano il tradizionale rapporto tra docente-classe, e ancor più in riferimento ad apprendimenti di competenze trasversali. La padronanza dei linguaggi, delle lingue è traguardo formativo da condividere a livello interdisciplinare, mettendo in gioco e facendo convergere le singole discipline in progetti trasversali che i docenti dovrebbero condividere sia sul piano epistemologico, indagando e migliorando la pianificazione della didattica in funzione dei livelli e complessità degli apprendimenti, sia su quello organizzativo, concordando materiali, tempi e gestione delle didattiche in una prospettiva di co-progettazione e co-costruzione dei saperi.

Il fatto stesso che si parli di progettazione di gruppo per una disciplina costituisce una novità che si inserisce pienamente nella visione del lavoro come attività collaborativa. I dati relativi alla difficile operatività del team CLIL probabilmente segnalano la necessità di una maggiore sinergia tra le risorse professionali e le risorse materiali presenti degli istituti scolastici, ma devono anche far riflettere sulla obbligatorietà di abbracciare un paradigma educativo e didattico di natura co-costruttiva e collegiale, ancora tutto da immaginare ancora in alcuni istituti scolastici. Forse l'appello ad un uso maggiormente consapevole e formativo delle TIC, forse l'invito ad una riorganizzazione dei piani curriculari, attraverso una revisione dell'orario scolastico partendo da monte ore progettuali, forse la condivisione/disponibilità di materiali su piattaforme dedicate potrebbero essere i primi passi di una operativa innovazione nelle didattiche disciplinari e interdisciplinari.

Il problema del reperimento dei materiali ripropone una esigenza che investe l'intero mondo della scuola, come testimoniato dallo sviluppo della editoria digitale scolastica, dal fiorire di *repository* di risorse online, fino ad arrivare ai MOOC.

Un altro segnale di novità è rappresentato dal fatto che il processo di apprendimento/insegnamento è ormai ritenuto modificabile e migliorabile. Questo gli conferisce un carattere dinamico, riportandolo al concetto iniziale di progettazione volta a raggiungere obiettivi e dipendente dai vincoli di contesto, dai materiali e dagli strumenti a disposizione. Gli insegnanti dimostrano di essere sempre più progettisti dell'insegnamento: sulla base e in funzione dell'apprendimento sono possibili cambiamenti nella didattica.

Infine, i bisogni formativi. Sembra possibile poter affermare che si è disposti a cambiare, ad introdurre l'insegnamento di nuove abilità, a progettare dinamicamente e collaborativamente le attività, ma c'è necessità di formazione. Il processo deve essere ciclico e continuo: nuove abilità, nuove strategie didattiche, bisogno di modificare il proprio modo di insegnare e di arricchire le proprie competenze, richieste formative, formazione, attuazione e poi di nuovo, in un processo a spirale che porti la Scuola ad essere sempre più reattiva rispetto alle esigenze dei giovani e dei cittadini in generale.

In estrema sintesi, l'introduzione della metodologia CLIL può favorire la riflessione generale su come sia possibile introdurre in modo graduale una novità nel sistema di istruzione favorendo una reale innovazione e coinvolgendo l'intera comunità scolastica.

Appendice 1: Il questionario (online)

Questionario sull'introduzione della metodologia CLIL nei Licei

Informazioni sul questionario

Gentilissima/o docente,
al fine di rilevare lo stato dell'arte dell'implementazione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici durante lo scorso anno scolastico, questa Direzione Generale ha costituito un Gruppo di Lavoro che ha elaborato il seguente questionario rivolto ai docenti di discipline non linguistiche impegnati nelle classi terze nell'a.s. 2012-13 nell'insegnamento di una disciplina in lingua straniera. Gli obiettivi dell'indagine puntano ad acquisire informazioni relative alle modalità e alle strategie utilizzate dai docenti, nonché alla rilevazione delle effettive ricadute sulla didattica.

La preghiamo pertanto di compilare **entro il 20 novembre 2013** il presente questionario, facendo cortesemente attenzione alle indicazioni che seguono.

- **Indicazioni per la compilazione** 1) La compilazione del questionario è esclusivamente a cura di docenti DNL che abbiano realmente attivato esperienze CLIL nell'a.s. 2012-2013.
- 2) L'asterisco indica che la risposta alla domanda è obbligatoria.
- 3) Ove non altrimenti specificato, selezionare una sola risposta.
- 4) Il tempo di compilazione è circa 20 minuti.
- 5) **Le sarà chiesto di fornire il consenso per trattamento dei dati personali**

Grazie per la collaborazione!

Info questionario

Per informazioni e chiarimenti inviare un'e-mail a [Info Questionario CLIL](#) (DG Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica - MIUR)

CONSENSO PER IL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI

***1. Il/La sottoscritto/a, acquisite le informazioni di cui all'art. 13 della D. Lgs. 196/2003, ai sensi dell'art. 23 della legge stessa conferisce il proprio consenso al trattamento dei propri dati personali.**

- SI
 NO

Dati scuola

***2. Denominazione scuola**

***3. Codice meccanografico**

***4. Tipo di scuola**

- Statale
 Paritaria

Questionario sull'introduzione della metodologia CLIL nei Licei

*5. Tipologia di scuola

- Liceo Linguistico
 Liceo Classico Europeo
 Liceo Internazionale

Altro (specificare)

*6. Indirizzo scuola

*7. CAP

*8. Città

*9. Provincia

*10. Regione

*11. Telefono

12. Fax

Dati anagrafici del docente di Discipline Non Linguistiche (DNL)

*13. Nome docente DNL

*14. Cognome docente DNL

15. Residente a

16. Via

17. Telefono

*18. Indirizzo e-mail personale

Questionario sull'introduzione della metodologia CLIL nei Licei

Dati docente

*19. Docente a tempo

- Indeterminato
 Determinato

20. Età

- meno di 25 anni
 da 25 a 35
 da 36 a 45
 da 46 a 55
 più di 55 anni

*21. Anzianità di servizio

- meno di 5 più di 35
 6-10
 11-15
 16-20
 21-30
 31-35

*22. Titolo di studio (più di una risposta)

- Laurea
 Master di I e/o II livello
 Dottorato di ricerca
 Altro (specificare)

*23. Codice della classe di concorso di insegnamento (Inserire il codice della classe di concorso)

*24. Possiede una certificazione per le competenze linguistiche rilasciata da un Ente certificatore?

- SI
 NO
 Se SI quale

Questionario sull'introduzione della metodologia CLIL nei Licei

***25. Se sì, di che livello?**

- B1
 B2
 C1
 C2

Competenze metodologiche CLIL

***26. Possiede certificati/diplomi per le competenze metodologiche CLIL?**

- SI
 NO
 Se Sì quale

***27. Sta frequentando un corso di perfezionamento 20 CFU ([Decreto Direttoriale n.6 del 16 aprile 2012](#))?**

- SI
 NO

Se sì presso quale Università?

***28. Ha partecipato o sta partecipando ad altre iniziative di formazione sulla metodologia CLIL (seminari, convegni, brevi corsi...)?**

- SI
 NO

29. Se sì, durante questi percorsi quali modalità di formazione sono state seguite? (più risposte possibili)

- in presenza
 online
 blended
 webinar/videoconferenze/Skype

***30. Ha letto le Norme Transitorie pubblicate dal MIUR – DG Ordinamenti scolastici ([Nota prot. 240 del 18.1.2013](#))?**

- SI
 NO

Questionario sull'introduzione della metodologia CLIL nei Licei

Attivazione esperienze CLIL a.s. 2012-13

31. L'insegnamento CLIL è stato effettuato da (max 2 risposte)

- solo docente DNL
- docente DNL con il supporto del docente di lingua straniera nella progettazione
- docente DNL con il supporto del conversatore di lingua straniera/ assistente linguistico
- docente DNL con il supporto di esperti in compresenza
- se docente DNL con il supporto di esperti in compresenza, specificare quali esperti in compresenza

*32. Lingua straniera dell'insegnamento CLIL

- Inglese
- Francese
- Tedesco
- Spagnolo
- Altro (specificare)

*33. Disciplina in cui è stato attivato l'insegnamento CLIL (più risposte possibili)

- Storia
- Scienze naturali
- Filosofia
- Storia dell'arte
- Matematica
- Scienze motorie e sportive
- Fisica
- Altri insegnamenti di cui all'[allegato H del D.P.R. 15/3/2010, n. 89](#) (specificare)

*34. L'esperienza CLIL nella terza classe è stata realizzata (più risposte possibili):

- a livello curricolare
- a livello extracurricolare

*35. L'esperienza CLIL è stata realizzata

- in una sola classe terza
- in due classi terze
- in più classi terze

*36. L'esperienza CLIL nella/e classe/i terza/e ha avuto la durata complessiva di

ore

Questionario sull'introduzione della metodologia CLIL nei Licei

***37. Ha sviluppato esperienze CLIL anche in altre classi?**

- SI
 NO

38. Se sì in quali classi? (più risposte possibili)

- Classe I
 Classe II
 Classe IV
 Classe V

***39. L'esperienza CLIL è stata progettata all'interno del team CLIL (docente di lingua straniera – docente DNL – conversatore in lingua straniera ecc.)**

- SI
 NO

40. Se sì, con quali modalità? (più risposte possibili)

- Con incontri di programmazione formalizzati
 Con incontri di programmazione non formalizzati
 Altro (specificare)

41. Quali materiali sono stati utilizzati prevalentemente per l'esperienza CLIL? (max 2 risposte)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Materiali adattati dal docente DNL | <input type="checkbox"/> Materiali prodotti dal docente DNL |
| <input type="checkbox"/> Materiali adattati dal docente di lingua straniera | <input type="checkbox"/> Materiali prodotti dal docente di lingua straniera |
| <input type="checkbox"/> Materiali adattati dal docente DNL insieme al docente di lingua straniera | <input type="checkbox"/> Materiali prodotti dal docente DNL insieme al docente di lingua straniera |
| <input type="checkbox"/> Altro (specificare) | |

Questionario sull'introduzione della metodologia CLIL nei Licei

*42. Come ha reperito i materiali (più risposte possibili)?

- Libri di testo in lingua straniera
- Testi, documenti, articoli specialistici a stampa in lingua straniera
- Testi, documenti, articoli, video in lingua straniera tratti da Internet
- Siti dedicati
- Software specifici
- Altre fonti (specificare)

Realizzazione e verifica dell'esperienza CLIL

43. Nell'attività di didattica CLIL ha proposto prevalentemente (max 3 risposte)

- lezioni frontali
- lavori di gruppo
- elaborazione di un progetto da parte degli studenti
- Altro (specificare)
- realizzazione di un prodotto da parte degli studenti
- ricerche attraverso i servizi di internet
- online/blended learning

44. L'esperienza CLIL ha mirato a sviluppare prevalentemente abilità di ...(max 2 risposte)

- lettura
- produzione scritta
- ascolto
- produzione orale
- interazione orale

*45. Ha organizzato attività formative con gli studenti a distanza mediante webinar /videoconferenze/Skype?

- SI
- NO

*46. Ha organizzato attività formative e/o di scambio e confronto con altri studenti italiani o stranieri?

- SI
- NO

Questionario sull'introduzione della metodologia CLIL nei Licei

47. Se sì, principalmente

- italiane
 straniera

48. Le verifiche hanno mirato ad accertare prioritariamente i contenuti disciplinari acquisiti attraverso prove in LS a formato (max due risposte)

- chiuso
 aperto
 misto
 Altro (specificare)

49. La valutazione finale dell'esperienza CLIL è stata effettuata (max 2 risposte)

- dal docente DNL
 dal docente DNL insieme al docente di lingua straniera
 dal docente DNL insieme al conversatore di lingua straniera/assistente linguistico
 con forme di autovalutazione da parte degli studenti

Progettazione esperienza CLIL a.s. 2013-14

*50. Sta progettando/attivando moduli CLIL nel corrente a.s. 2013-14?

- SI
 NO

51. Se SI in quali classi?

Impatto del CLIL

Per le seguenti affermazioni esprima il suo giudizio in una scala da 1 a 5

*52. Ritiene che l'aver insegnato/l'insegnare con la metodologia CLIL abbia modificato la sua prassi didattica quotidiana?

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente
Valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionario sull'introduzione della metodologia CLIL nei Licei

*** 53. Ritiene che l'aver insegnato/l'insegnare con la metodologia CLIL abbia migliorato la sua prassi didattica quotidiana?**

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente
Valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 54. Ritiene che l'esperienza CLIL abbia raggiunto le aspettative didattiche che si era prefissato/a?**

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente
Valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 55. Ritiene che i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze linguistiche?**

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente
Valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 56. Ritiene che i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze disciplinari?**

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente
Valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 57. Ritiene che i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze trasversali?**

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente
Valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 58. Ritiene che i suoi alunni abbiano conseguito risultati in termini di competenze trasversali?**

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente
Valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considerazioni finali e suggerimenti

*** 59. Ritiene che il Consiglio di Classe si sia mostrato partecipe e collaborativo rispetto all'insegnamento di tipo CLIL?**

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente
Valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionario sull'introduzione della metodologia CLIL nei Licei

60. Sulla base dell'esperienza CLIL dell'a.s. 2012-13, di che tipo di intervento formativo ritiene di aver bisogno prioritariamente? (max 2 risposte)

- Formazione specifica sulla didattica CLIL
- Formazione su contenuti disciplinari
- Formazione linguistica
- Formazione su modalità di verifica e valutazione
- Altro (specificare)

61. Commenti e suggerimenti in relazione a questo primo anno di introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici.

Se desidera, può inviare in formato PDF o altro formato la documentazione che descrive l'esperienza CLIL, inviando i file relativi all'indirizzo e-mail [Materiali Questionario CLIL](#) e inserendo nel corpo della mail sia la denominazione sia il codice meccanografico della scuola.

Chiusura questionario

***62. Gentilissima/o docente, siamo ormai giunti alla fine della compilazione del questionario. E' sicuro di voler chiudere il questionario? Se risponderà SI, non potrà più modificarlo.**

SI

Appendice 2: Tabelle

Tabella A1: Tassi di risposta/compilazione (docenti su istituti) a.s. 2012-2013 di riferimento

a.s. 2012/2013	N° licei linguistici (popolazione nazionale) *	N° di classi III *	Questionari compilati (campione raggiunto)	n. docenti iDNL per scuola						n. licei raggiu nti	Tasso risposta % (quest/licei)
	Valore assoluto	Valore assoluto	Valore assoluto	1	2	3	4	5	6		
				v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.	v.a.		
Abruzzo	13	27	7	5	1					6	46,2
Basilicata	8	10	6	3		1				4	50,0
Calabria	19	28	15	8	2	1				11	57,9
Campania	77	134	41	27	1	2			1	31	40,3
Emilia Romagna	35	83	35	13	5	1	1	1		21	60,0
Friuli	15	25	11	9	1					10	66,7
Lazio	64	155	45	25	5	2	1			33	51,6
Liguria	13	30	13	5		1		1		7	53,8
Lombardia	80	200	93	48	11	4		1	1	65	81,1
Marche	13	27	12	6		2				8	61,5
Molise	5	5	5	3	1					4	80,0
Piemonte	39	82	31	20	1	3				24	61,5
Puglia	47	84	42	23	5		1	1		30	63,8
Sardegna	23	43	7	5	1					6	26,1

Sicilia	55	90	44	23	7	1	1			32	58,2
Toscana	39	93	31	21	3		1			25	64,1
Provincia autonoma di Trento	8	16	9	5			1			6	75,0
Umbria	12	20	8	6	1					7	58,3
Veneto	45	95	25	11	4	2				17	37,8
Totale complessivo	610	1250	480	268	49	20	6	4	2	349	57,2

* Fonte: MIUR, Nota della Direzione Generale per il Personale Scolastico, Ufficio VI, prot. 872 del 4/2/2013, Allegato 3.

Tabella A2: Tipologia di contratto docente per regione

		Docente a tempo		Totale	
		Indeterminato	Determinato		
Regione		1	1	2	
	ABRUZZO	7	0	7	
	BASILICATA	5	0	5	
	CALABRIA	12	0	12	
	CAMPANIA	37	0	37	
	EMILIA-ROMAGNA	32	2	34	
	FRIULI	11	0	11	
	LAZIO	41	1	42	
	LIGURIA	10	2	12	
	LOMBARDIA	82	2	84	
	MARCHE	12	0	12	
	MOLISE	4	0	4	
	PIEMONTE	26	2	28	
	PUGLIA	36	3	39	
	SARDEGNA	5	0	5	
	SICILIA	42	0	42	
	TOSCANA	26	2	28	
	TRENTINO ALTO ADIGE	3	6	9	
	UMBRIA	8	0	8	
	VENETO	20	1	21	
Totale		420	22	442	
		%	95,0%	5,0%	100,0%

Tabella A3: Età del docente DNL per regione

		Età				Totale
		da 25 a 35	da 36 a 45	da 46 a 55	più di 55 anni	
Regione		0	1	0	0	1
	ABRUZZO	0	0	7	0	7
	BASILICATA	0	0	2	3	5
	CALABRIA	0	1	5	6	12
	CAMPANIA	0	7	24	5	36
	EMILIA-ROMAGNA	1	5	11	17	34
	FRIULI	0	1	5	3	9
	LAZIO	1	4	22	13	40
	LIGURIA	2	1	4	5	12
	LOMBARDIA	0	11	48	23	82
	MARCHE	0	5	6	0	11
	MOLISE	1	2	0	1	4
	PIEMONTE	0	1	22	5	28
	PUGLIA	1	10	20	8	39
	SARDEGNA	0	0	3	2	5
	SICILIA	0	8	27	6	41
	TOSCANA	0	4	18	6	28
	TRENTINO ALTO ADIGE	2	5	1	0	8
	UMBRIA	0	1	5	2	8
VENETO	1	3	12	4	20	

Totale	9	70	242	109	430
	2,1%	16,3%	56,3%	23,3%	100,0%

Tabella A4: Disciplina in cui è stato attivato l'insegnamento CLIL (più risposte possibili)

		Storia	Filosofia	Matematica	Fisica	Scienze naturali	Storia dell'arte	Scienze motorie e sportive	Totale
		2	0	0	0	0	0	0	2
	ABRUZZO	1	1	2	2	4	0	0	10
	BASILICATA	0	0	2	0	2	0	0	4
	CALABRIA	4	0	1	1	4	0	0	10
	CAMPANIA	11	2	4	1	0	2	1	21
	EMILIA ROMAGNA	11	2	1	5	7	0	3	29
	FRIULI	3	0	2	1	2	1	0	9
	LAZIO	15	7	1	3	8	6	0	40
	LIGURIA	6	2	1	0	2	2	1	14
	LOMBARDIA	33	8	9	8	14	4	8	84
	MARCHE	2	1	0	0	4	2	0	9
	MOLISE	3	0	0	0	0	0	0	3
	PIEMONTE	5	5	2	4	6	2	2	26
	PUGLIA	8	5	5	8	11	1	2	40
	Sardegna	0	0	0	1	1	0	0	2
	SICILIA	13	3	2	10	3	5	3	39
	TOSCANA	9	2	4	3	5	4	0	27
	UMBRIA	0	1	0	2	1	2	0	6
Regione	VENETO	6	0	1	4	4	0	0	15
Totale		132	39	37	53	78	31	20	390
	%	33,85	10,00	9,49	13,59	20,00	7,95	5,13	100,00

Tabella A5: L'esperienza CLIL è stata progettata all'interno del team CLIL (docente di lingua straniera – docente DNL – conversatore in lingua straniera, ecc.)

		L'esperienza CLIL è stata progettata all'interno del team CLIL (docente di lingua straniera – docente DNL – conversatore in lingua straniera ecc.)		Totale
		SI	NO	
Regione		1	1	2
	ABRUZZO	2	5	7
	BASILICATA	2	2	4
	CALABRIA	6	4	10
	CAMPANIA	14	20	34
	EMILIA-ROMAGNA	19	11	30
	FRIULI	4	7	11
	LAZIO	23	17	40
	LIGURIA	5	6	11
	LOMBARDIA	31	48	79
	MARCHE	9	2	11
	MOLISE	3	0	3
	PIEMONTE	15	12	27
	PUGLIA	18	20	38
	SARDEGNA	2	3	5
	SICILIA	23	17	40
	TOSCANA	13	10	23
	TRENTINO ALTO ADIGE	2	6	8
	UMBRIA	3	3	6

	VENETO	10	10	20
Totale		205	204	409
		50,1%	49,9%	100,0%

Tabella A6: Quali materiali sono stati utilizzati prevalentemente per l'esperienza CLIL? (max 2 risposte)

	Materiali adattati dal docente DNL	Materiali adattati dal docente di lingua straniera	Materiali adattati dal docente DNL insieme al docente di lin	Materiali prodotti dal docente DNL	Materiali prodotti dal docente di lingua straniera	Materiali prodotti dal docente DNL insieme al docente di lin	Altro (specificare)	
ABRUZZO	44,44		11,11	22,22		22,22		100,00
BASILICATA	16,67		50,00	16,67		16,67		100,00
CALABRIA	33,33	5,56	22,22	11,11	5,56	11,11	11,11	100,00
CAMPANIA	44,64	3,57	5,36	32,14	0,00	8,93	5,36	100,00
EMILIA-ROMAGNA	51,28	2,56	15,38	23,08	5,13		2,56	100,00
FRIULI	38,89	5,56	16,67	38,89	0,00			100,00
LAZIO	41,67	5,00	13,33	28,33	0,00	5,00	6,67	100,00
LIGURIA	44,44	11,11	5,56	16,67	0,00	5,56	16,67	100,00
LOMBARDIA	48,85	0,76	6,87	32,06	1,53	4,58	5,34	100,00
MARCHE	38,89		22,22	33,33			5,56	100,00
MOLISE	20,00		20,00	40,00	20,00			100,00
PIEMONTE	43,75	2,08	14,58	31,25	2,08	0,00	6,25	100,00
PUGLIA	37,31	2,99	11,94	37,31	1,49	5,97	2,99	100,00
SARDEGNA	25,00			25,00		12,50	37,50	100,00
SICILIA	36,76	7,35	10,29	23,53	1,47	14,71	5,88	100,00
TOSCANA	27,78		13,89	27,78	8,33	11,11	11,11	100,00
PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO	57,14		0,00	35,71		7,14		100,00
UMBRIA	36,36		27,27	27,27		9,09		100,00
VENETO	48,39		9,68	25,81		6,45	9,68	100,00

Totale	42,06	2,87	11,50	29,20	1,82	6,51	6,05	100,00
---------------	--------------	-------------	--------------	--------------	-------------	-------------	-------------	---------------

Tabella A7: Nell'attività di didattica CLIL ha proposto prevalentemente (max 3 risposte)

	lezioni frontali	lavori di gruppo	elaborazione di un progetto da parte degli studenti	realizzazione di un prodotto da parte degli studenti	ricerche attraverso i servizi di internet	online/blended learning	Altro (specificare)
ABRUZZO	30,77	38,46		15,38		7,69	7,69
BASILICATA	22,22	33,33		11,11	22,22	11,11	0,00
CALABRIA	33,33	33,33		16,67	16,67	0,00	0,00
CAMPANIA	32,91	26,58	1,27	13,92	20,25	3,80	1,27
EMILIA-ROMAGNA	40,32	29,03	9,68	8,06	6,45	3,23	3,23
FRIULI	31,82	40,91	9,09	9,09			9,09
LAZIO	30,23	32,56	1,16	13,95	15,12	2,33	4,65
LIGURIA	34,62	23,08	3,85	15,38	15,38	3,85	3,85
LOMBARDIA	38,76	29,78	2,81	10,67	12,36	1,69	3,93
MARCHE	41,67	29,17		16,67	4,17	8,33	
MOLISE	37,50	37,50		12,50	12,50		
PIEMONTE	25,37	25,37	5,97	19,40	13,43	4,48	5,97
PUGLIA	28,41	36,36	4,55	11,36	15,91	1,14	2,27
SARDEGNA	16,67	25,00	16,67	25,00	8,33		8,33
SICILIA	29,00	34,00	2,00	16,00	13,00	1,00	5,00
TOSCANA	33,33	27,08	8,33	14,58	6,25	4,17	6,25
PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO	22,73	36,36	18,18	4,55	13,64	0,00	4,55
UMBRIA	30,77	38,46	7,69	15,38	0,00	0,00	7,69
VENETO	33,33	28,21	5,13	12,82	10,26	0,00	10,26
Totale	32,61	30,87	4,24	13,26	12,39	2,39	4,24

Tabella A8: L'esperienza CLIL ha mirato a sviluppare prevalentemente abilità di ... (max 2 risposte)

	lettura	produzione scritta	ascolto	produzione orale	interazione orale
ABRUZZO	10,0	40,0	10,0	10,0	30,0
BASILICATA			40,0	20,0	40,0
CALABRIA	20,0	40,0	5,0	15,0	20,0
CAMPANIA	12,5	14,3	14,3	28,6	30,4
EMILIA-ROMAGNA	21,8	16,4	16,4	16,4	29,1
FRIULI	30,0	15,0	15,0	20,0	20,0
LAZIO	15,4	23,1	15,4	21,5	24,6
LIGURIA	14,3	19,0	19,0	23,8	23,8
LOMBARDIA	21,1	20,4	16,3	17,7	24,5
MARCHE	15,0	25,0	30,0	20,0	10,0
MOLISE	16,7	16,7	16,7	33,3	16,7
PIEMONTE	17,3	19,2	21,2	21,2	21,2
PUGLIA	22,7	14,7	16,0	20,0	26,7
SARDEGNA	11,1	44,4		11,1	33,3
SICILIA	15,8	21,1	13,2	25,0	25,0
TOSCANA	7,1	21,4	23,8	21,4	26,2
PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO	6,3	25,0	12,5	31,3	25,0
UMBRIA	33,3	8,3	16,7	8,3	33,3
VENETO	6,9	20,7	27,6	20,7	24,1
Totale	17,3	20,1	16,8	20,7	25,1

Tabella A9a: Ritiene che l'aver insegnato/l'insegnare con la metodologia CLIL abbia modificato la sua prassi didattica quotidiana?

Regione		Valutazione					Totale
		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente	
	ABRUZZO	14,3%	28,6%	42,9%		14,3%	100,0%
	BASILICATA		25,0%	25,0%	50,0%		100,0%
	CALABRIA		30,0%	30,0%	40,0%		100,0%
	CAMPANIA		22,6%	45,2%	29,0%	3,2%	100,0%
	EMILIA- ROMAGNA		31,0%	34,5%	31,0%	3,4%	100,0%
	FRIULI	9,1%	9,1%	45,5%	36,4%		100,0%
	LAZIO	2,6%	23,1%	33,3%	38,5%	2,6%	100,0%
	LIGURIA			54,5%	45,5%		100,0%
	LOMBARDIA	2,5%	19,0%	38,0%	35,4%	5,1%	100,0%
	MARCHE	9,1%	36,4%	45,5%	9,1%		100,0%
	MOLISE		33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
	PIEMONTE		15,4%	46,2%	38,5%		100,0%
	PUGLIA		18,9%	54,1%	18,9%	8,1%	100,0%
	SARDEGNA		20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	SICILIA	2,5%	15,0%	55,0%	22,5%	5,0%	100,0%
	TOSCANA	4,5%	18,2%	36,4%	31,8%	9,1%	100,0%
	PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO			50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	UMBRIA		16,7%	50,0%	33,3%		100,0%
	VENETO		26,3%	57,9%	15,8%		100,0%
Totale		2,5%	20,0%	43,3%	29,8%	4,5%	100,0%

Tabella A9b: Ritiene che l'aver insegnato/l'insegnare con la metodologia CLIL abbia migliorato la sua prassi didattica quotidiana?

Regione		Valutazione					Totale
		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente	
	ABRUZZO	14,3%	42,9%	14,3%	28,6%		100,0%
	BASILICATA		25,0%	25,0%	50,0%		100,0%
	CALABRIA		40,0%	30,0%	30,0%		100,0%
	CAMPANIA		9,7%	64,5%	22,6%	3,2%	100,0%
	EMILIA- ROMAGNA	3,4%	10,3%	58,6%	20,7%	6,9%	100,0%
	FRIULI	9,1%	18,2%	36,4%	36,4%		100,0%
	LAZIO	2,6%	30,8%	33,3%	30,8%	2,6%	100,0%
	LIGURIA		9,1%	36,4%	45,5%	9,1%	100,0%
	LOMBARDIA	5,1%	25,3%	41,8%	27,8%		100,0%
	MARCHE		36,4%	45,5%	18,2%		100,0%
	MOLISE		33,3%	66,7%			100,0%
	PIEMONTE		7,7%	57,7%	30,8%	3,8%	100,0%
	PUGLIA		18,9%	56,8%	18,9%	5,4%	100,0%
	SARDEGNA		40,0%	20,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	SICILIA	2,5%	20,0%	50,0%	22,5%	5,0%	100,0%
	TOSCANA		22,7%	36,4%	31,8%	9,1%	100,0%
	PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO			50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
	UMBRIA		16,7%	33,3%	50,0%		100,0%
	VENETO		26,3%	68,4%	5,3%		100,0%
Totale		2,5%	21,3%	46,8%	25,8%	3,8%	100,0%

Tabella A9c: Ritiene che l'esperienza CLIL abbia raggiunto le aspettative didattiche che si era prefissato/a?

Regione		Valutazione					Totale
		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente	
	ABRUZZO		28,6%	57,1%		14,3%	100,0%
	BASILICATA			50,0%	50,0%		100,0%
	CALABRIA		40,0%	40,0%	20,0%		100,0%
	CAMPANIA		16,1%	67,7%	12,9%	3,2%	100,0%
	EMILIA- ROMAGNA			55,2%	27,6%	17,2%	100,0%
	FRIULI	9,1%	9,1%	54,5%	27,3%		100,0%
	LAZIO	2,6%	12,8%	66,7%	17,9%		100,0%
	LIGURIA		9,1%	45,5%	36,4%	9,1%	100,0%
	LOMBARDIA	1,3%	19,0%	55,7%	24,1%		100,0%
	MARCHE		18,2%	63,6%	18,2%		100,0%
	MOLISE			66,7%	33,3%		100,0%
	PIEMONTE		3,8%	65,4%	30,8%		100,0%
	PUGLIA		13,5%	59,5%	24,3%	2,7%	100,0%
	SARDEGNA		40,0%	20,0%	40,0%		100,0%
	SICILIA	2,5%	15,0%	50,0%	27,5%	5,0%	100,0%
	TOSCANA	4,5%	9,1%	45,5%	27,3%	13,6%	100,0%
	PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO			12,5%	50,0%	37,5%	100,0%
	UMBRIA	16,7%		66,7%	16,7%		100,0%
	VENETO		15,8%	57,9%	26,3%		100,0%
Totale		1,8%	13,8%	55,8%	24,5%	4,3%	100,0%

Tabella A9d: Ritiene che i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze linguistiche?

Regione		Valutazione					Totale
		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente	
	ABRUZZO		28,6%	57,1%	14,3%		100,0%
	BASILICATA			75,0%	25,0%		100,0%
	CALABRIA		30,0%	60,0%	10,0%		100,0%
	CAMPANIA		16,1%	54,8%	25,8%	3,2%	100,0%
	EMILIA- ROMAGNA		6,9%	58,6%	20,7%	13,8%	100,0%
	FRIULI	9,1%		45,5%	45,5%		100,0%
	LAZIO	5,1%	7,7%	56,4%	30,8%		100,0%
	LIGURIA			63,6%	27,3%	9,1%	100,0%
	LOMBARDIA	1,3%	17,7%	50,6%	30,4%		100,0%
	MARCHE			81,8%	18,2%		100,0%
	MOLISE			66,7%	33,3%		100,0%
	PIEMONTE		3,8%	65,4%	30,8%		100,0%
	PUGLIA		8,1%	59,5%	29,7%	2,7%	100,0%
	SARDEGNA			60,0%	40,0%		100,0%
	SICILIA	2,5%	5,0%	55,0%	30,0%	7,5%	100,0%
	TOSCANA	4,5%		59,1%	36,4%		100,0%
	PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO			37,5%	50,0%	12,5%	100,0%
	UMBRIA	16,7%		66,7%	16,7%		100,0%
	VENETO		21,1%	68,4%	10,5%		100,0%
Totale		2,0%	10,0%	57,3%	28,0%	2,8%	100,0%

Tabella A9e: Ritiene che i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze disciplinari?

Regione		Valutazione					Totale
		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente	
	ABRUZZO		42,9%	14,3%	42,9%		100,0%
	BASILICATA		25,0%		50,0%	25,0%	100,0%
	CALABRIA		20,0%	70,0%	10,0%		100,0%
	CAMPANIA	3,2%	12,9%	64,5%	16,1%	3,2%	100,0%
	EMILIA- ROMAGNA		6,9%	58,6%	20,7%	13,8%	100,0%
	FRIULI	9,1%	18,2%	27,3%	27,3%	18,2%	100,0%
	LAZIO		15,4%	64,1%	12,8%	7,7%	100,0%
	LIGURIA		9,1%	45,5%	36,4%	9,1%	100,0%
	LOMBARDIA	1,3%	17,7%	50,6%	27,8%	2,5%	100,0%
	MARCHE		9,1%	45,5%	45,5%		100,0%
	MOLISE		33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
	PIEMONTE		3,8%	57,7%	34,6%	3,8%	100,0%
	PUGLIA		16,2%	59,5%	21,6%	2,7%	100,0%
	SARDEGNA		40,0%		60,0%		100,0%
	SICILIA		10,0%	47,5%	35,0%	7,5%	100,0%
	TOSCANA	4,5%		54,5%	27,3%	13,6%	100,0%
	PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO			37,5%	37,5%	25,0%	100,0%
	UMBRIA	16,7%		66,7%	16,7%		100,0%
	VENETO		31,6%	47,4%	21,1%		100,0%
Totale		1,5%	14,3%	52,0%	26,3%	6,0%	100,0%

Tabella A9f: Ritiene che i suoi alunni abbiano conseguito risultati positivi nelle competenze trasversali?

Regione		Valutazione					Totale
		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente	
	ABRUZZO		42,9%	14,3%	42,9%		100,0%
	BASILICATA		25,0%		50,0%	25,0%	100,0%
	CALABRIA		20,0%	60,0%	20,0%		100,0%
	CAMPANIA	3,2%	12,9%	58,1%	22,6%	3,2%	100,0%
	EMILIA- ROMAGNA		6,9%	55,2%	13,8%	24,1%	100,0%
	FRIULI	9,1%	18,2%	27,3%	27,3%	18,2%	100,0%
	LAZIO	2,6%	17,9%	59,0%	12,8%	7,7%	100,0%
	LIGURIA		9,1%	45,5%	36,4%	9,1%	100,0%
	LOMBARDIA	1,3%	16,5%	55,7%	24,1%	2,5%	100,0%
	MARCHE		9,1%	36,4%	54,5%		100,0%
	MOLISE		33,3%	66,7%			100,0%
	PIEMONTE		3,8%	57,7%	34,6%	3,8%	100,0%
	PUGLIA		16,2%	54,1%	27,0%	2,7%	100,0%
	SARDEGNA		20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	SICILIA		12,5%	47,5%	30,0%	10,0%	100,0%
	TOSCANA	4,5%	4,5%	50,0%	27,3%	13,6%	100,0%
	PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO			37,5%	37,5%	25,0%	100,0%
	UMBRIA	16,7%		83,3%			100,0%
	VENETO	5,3%	21,1%	52,6%	21,1%		100,0%
Totale		2,0%	14,0%	51,8%	25,0%	7,3%	100,0%

Tabella A9g: Ritiene che il Consiglio di Classe si sia mostrato partecipe e collaborativo rispetto all'insegnamento di tipo CLIL?

Regione		Valutazione					Totale
		Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Pienamente	
	ABRUZZO	14,3%	42,9%	28,6%	14,3%		100,0%
	BASILICATA		25,0%	75,0%			100,0%
	CALABRIA	10,0%	40,0%	20,0%	30,0%		100,0%
	CAMPANIA	9,7%	16,1%	58,1%	9,7%	6,5%	100,0%
	EMILIA- ROMAGNA		20,7%	55,2%	13,8%	10,3%	100,0%
	FRIULI	9,1%	45,5%	18,2%	27,3%		100,0%
	LAZIO	12,8%	43,6%	30,8%	12,8%		100,0%
	LIGURIA		54,5%	27,3%	18,2%		100,0%
	LOMBARDIA	7,6%	39,2%	38,0%	12,7%	2,5%	100,0%
	MARCHE		36,4%	54,5%	9,1%		100,0%
	MOLISE		33,3%	66,7%			100,0%
	PIEMONTE		28,0%	44,0%	24,0%	4,0%	100,0%
	PUGLIA	13,9%	44,4%	27,8%	11,1%	2,8%	100,0%
	SARDEGNA	20,0%	80,0%				100,0%
	SICILIA	10,0%	22,5%	60,0%	7,5%		100,0%
	TOSCANA		40,9%	36,4%	18,2%	4,5%	100,0%
	PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO		12,5%	62,5%	12,5%	12,5%	100,0%
	UMBRIA		33,3%	50,0%	16,7%		100,0%
	VENETO	10,5%	26,3%	26,3%	21,1%	15,8%	100,0%
Totale		7,5%	34,4%	40,7%	13,8%	3,5%	100,0%

Tabella A10: Sulla base dell'esperienza CLIL dell'a.s. 2012-13, di che tipo di intervento formativo ritiene di aver bisogno

	Formazione specificata sulla didattica CLIL	Formazione su contenuti disciplinari	Formazione linguistica	Formazione su modalità di verifica e valutazione	Altro (specificare)	
ABRUZZO	50,0	0,0	37,5	12,5	0,0	100,0
BASILICATA	14,3	14,3	57,1	14,3	0,0	100,0
CALABRIA	40,0	5,0	40,0	10,0	5,0	100,0
CAMPANIA	27,5	3,9	35,3	31,4	2,0	100,0
EMILIA- ROMAGNA	28,9	0,0	39,5	21,1	10,5	100,0
FRIULI	23,5	0,0	35,3	23,5	17,6	100,0
LAZIO	46,2	1,9	34,6	17,3	0,0	100,0
LIGURIA	36,8	5,3	42,1	15,8	0,0	100,0
LOMBARDIA	21,9	6,1	43,9	18,4	9,6	100,0
MARCHE	41,2	0,0	41,2	11,8	5,9	100,0
MOLISE	50,0	0,0	50,0	0,0	0,0	100,0
PIEMONTE	20,5	7,7	46,2	20,5	5,1	100,0
PUGLIA	30,5	5,1	37,3	25,4	1,7	100,0
SARDEGNA	33,3	11,1	55,6	0,0	0,0	100,0
SICILIA	30,8	1,5	53,8	7,7	6,2	100,0
TOSCANA	42,1	5,3	28,9	23,7	0,0	100,0
PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO	45,5	9,1	9,1	36,4	0,0	100,0
UMBRIA	25,0	0,0	37,5	37,5	0,0	100,0
VENETO	32,1	3,6	28,6	28,6	7,1	100,0
Totale	31,2	4,1	40,1	19,6	5,0	100,0

Appendice 3: Decreto Direttoriale n. 20 del 22 Ottobre 2013



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per l'Istruzione*

Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica

IL DIRETTORE GENERALE

D.D. n. 20 Prot. AOODGOS 5654

Roma, 22 Ottobre 2013

- VISTO** il D.Lgs 16 aprile 1994, n°297 recante il testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione alle scuole di ogni ordine e grado;
- VISTO** l'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59, recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni Scolastiche;
- VISTO** il D.P.R. 8 marzo 1999, n°275 – Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della L. 15 marzo 1997, n° 59;

VISTO i Regolamenti di riordino dei corsi di studio di Istruzione Secondaria di Secondo Grado emanati con D.P.R. 87, 88, 89 del 15/3/2010;

VISTO le Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento relativamente agli Istituti tecnici, Direttiva 15 luglio 2010 n. 57;

VISTO l'articolo 6, comma 2, del Regolamento emanato con Decreto del Presidente della Repubblica n. 89/2010, che introduce nei Licei Linguistici l'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL già a partire dal terzo e quarto anno del corso di studi e recita quanto segue:

“Dal primo anno del secondo biennio 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 organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l’insegnamento, in una diversa 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 organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Gli insegnamenti previsti dal presente comma sono attivati nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente”;

VISTO il Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 10 settembre 2010, n°249, articolo 14, contenente la definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria, della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi della Legge 24 dicembre 2007, n°244, articolo 2, comma 416;

- VISTO** il Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 30 settembre 2011, (pubblicato nella G.U. 299 del 24 dicembre 2011), contenente "Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera nelle scuole, ai sensi dell'articolo 14 del Decreto 10 settembre 2010, n°249";
- VISTO** il Decreto Ministeriale del 7 marzo 2012, che individua i requisiti per il riconoscimento della validità delle certificazioni delle competenze linguistico-comunicative in lingua straniera del personale scolastico;
- VISTO** il Decreto Direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012 della Direzione Generale per il personale scolastico, che ha definito gli aspetti caratterizzanti dei corsi di perfezionamento del valore di 20 Crediti Formativi Universitari per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera secondo la metodologia CLIL rivolti ai docenti in servizio nei Licei e negli Istituti tecnici;
- VISTA** la nota della Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica prot. MIURAOODGOS n. 240/R.U./U del 16/01/2013 - *Insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nei Licei Linguistici - Norme transitorie*;
- VISTA** la nota della Direzione Generale per il personale scolastico prot. AOODGPER 872 del 04/02/2013 – *Corsi per l'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL destinati ai docenti in servizio - Note operative a.s. 2012/13*;
- CONSIDERATO** che la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica e la Direzione Generale per il personale scolastico hanno predisposto un piano di interventi finalizzato all'implementazione della metodologia CLIL e nello specifico:

- a) al sostegno e all'attuazione della metodologia CLIL nei Licei ed Istituti tecnici, con particolare riguardo ai Licei Linguistici;
- b) alla verifica e al monitoraggio di percorsi, progetti, processi messi in campo dalle scuole in questi anni nell'ambito dell'autonomia scolastica, oltre che dei principali risultati conseguiti dagli studenti in termini di conoscenze e competenze;
- c) alla costituzione di reti a supporto della diffusione della metodologia CLIL e alla formazione del personale docente;

DECRETA

PRESSO la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica è costituito un Gruppo di Lavoro incaricato di progettare ed implementare un'azione di monitoraggio relativa all'introduzione della metodologia CLIL nei Licei, così composto:

Ispettrice Gisella Langé	Ispettore tecnico di lingue straniere in quiescenza - Coordinatore
Prof. ssa Letizia Cinganotto	Docente utilizzata Direzione Generale Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica MIUR
Prof. Guido Benvenuto	Professore Associato Università La Sapienza - Roma
Prof. Mario Vacca	Docente utilizzato Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi informativi MIUR

ART. 1

Il Gruppo è incaricato di realizzare attività di progettazione per la messa a punto di strumenti di rilevazione e somministrazione per monitorare le attività svolte in ambito di metodologia CLIL, nonché diffusione degli esiti delle indagini.

ART. 2

Ai componenti del Gruppo, ove necessario, è corrisposto il rimborso spese per viaggio e soggiorno relativo alle riunioni, che graverà sui fondi allocati presso l'Istituto Giordani-Striano di Napoli per il progetto "*E-CLIL – per una didattica innovativa*".

ART. 3

Nessun gettone di presenza è dovuto ai componenti del Gruppo di Lavoro.

Roma, 22 OTTOBRE 2013

IL DIRETTORE GENERALE

Carmela PALUMBO



Appendice B

Appendice al Capitolo 7

The CLIL teacher's competences grid³⁷

Pat Bertaux, Carmel Mary Coonan, María Jesús Frigols - Martín, Peeter Mehisto, 2009

UNDERPINNING CLIL		
Macro-competences	Micro-competences	Skills
Programme parameters	Defining CLIL	<ul style="list-style-type: none"> • Can explain how CLIL is related to and differs from other language and content learning approaches • Can name the various types of CLIL programming options and describe their characteristics • Can articulate the key elements of the CLIL approach • Can describe the benefits of CLIL • Can describe common misconceptions about CLIL
	Adopting an approach to CLIL	<ul style="list-style-type: none"> • Can describe national and/or regional policies concerning CLIL • Can draw on the experience of others • Can define ways of ensuring programme goals are addressed in a balanced manner • Can identify the type of CLIL best suited to one's context
CLIL Policy	Adapting CLIL to the local context	<ul style="list-style-type: none"> • Can contextualise CLIL teaching with regard to the school curriculum

Language competences for teaching CLIL		<ul style="list-style-type: none"> • Can link programme parameters and the needs of a particular class of students • Can identify and engage CLIL stakeholders, and help stakeholders (including students and parents) manage expectations with regard to (precise) language and content learning targets.
	Integrating CLIL into the curriculum	<ul style="list-style-type: none"> • Can describe how CLIL links to the national or regional curriculum • Can deliver CLIL according to requirements of educational authorities
	Linking the CLIL programme with school ethos	<ul style="list-style-type: none"> • Can articulate how CLIL could be reflected in a school's vision and mission statements, and in planning and public relations documents • Can ensure the CLIL programme becomes a part of the work culture of teachers and other staff in the school. • Can represent the interests of the CLIL programme and of the students taking part in it in school meetings, other forms of dialogue, and work processes
	Articulating quality assurance measures for CLIL	<ul style="list-style-type: none"> • Can design and apply <i>evaluation and assessment tools</i> (including tests, stakeholder surveys, matrices) • Can interpret data from evaluations, and take related measures for programme improvement
	Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) (Cummins)	<ul style="list-style-type: none"> • Can communicate using contemporary social registers • Can adjust social and academic registers of communication according to the demands of a given context
	Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)	<ul style="list-style-type: none"> • Can read subject material and theoretical texts • Can use appropriate subject-specific terminology and syntactic structures • Can conceptualise using the target language
	The language of classroom management	<ul style="list-style-type: none"> • Can use authentic language in: <ul style="list-style-type: none"> - group management - time management - classroom noise management - giving instructions - managing interaction - managing co-operative work - enhancing communication
	The language of teaching	<ul style="list-style-type: none"> • Can use own oral language production as a tool for teaching, through

³⁷ Citato nel paragrafo 7.6.

Course development		<ul style="list-style-type: none"> varying: <ul style="list-style-type: none"> • registers of speech • cadence • tone and volume • Can use SLA teaching strategies (e.g. echoing, modelling, extension, repetition, peer-repair) to help students in oral production
	The language of learning activities	<ul style="list-style-type: none"> • Can use the target language to: <ul style="list-style-type: none"> • explain • present information • give instructions • clarify and check understanding • check level of perception of difficulty
	Designing a course	<ul style="list-style-type: none"> • Can adapt language curriculum to subject curriculum • Can adapt subject curriculum to language curriculum • Can adapt course outlines so they include language, content and learning skills outcomes • Can design balanced formative and summative assessment tools measuring uptake in both language and content • Can plan for the incorporation of other CLIL core features and driving principles into course outlines and into lesson planning, including: <ul style="list-style-type: none"> • scaffolding language, content and learning skills development • continuous growth in language, content and learning skills development • learner autonomy • fostering critical and creative thinking • helping students to link learning from various subjects in the curriculum • using assessment for improving student learning (learning skills, content and language, as well as of cognitive development) • fostering of BICS and CALP development • Can select and adapt learning materials • Can identify the language needed by the teacher to ensure: <ul style="list-style-type: none"> - efficient classroom management - student comprehension - rich language and content input

Partnerships in supporting student learning	Working with others to enhance student learning	<ul style="list-style-type: none"> - rich student language and content output • Can cooperate with parents to support student learning by: <ul style="list-style-type: none"> • guiding parents in understanding the terminology and concepts of education, so they can better support their child's learning • raising awareness about counterproductive strategies sometimes used by parents • learning more about the student • Can cooperate with school managers, educational authorities, and decision makers • Can express own needs to the partner teacher • Can agree on common teacher training goals with partner teachers • Can provide partner teacher with an analysis of the learner's needs in his/her field • In the case of team- and co-teaching, can evolve efficient task-sharing
	Building constructive relationships with students	<ul style="list-style-type: none"> • Believes in each student • Is respectful of diversity • Can connect with each student personally • Can create a reassuring and enriching learning environment • Can support individual and differentiated learning • Can engage SEN students • Can adapt materials and strategies to students' needs
SETTING CLIL IN MOTION		
Integration	Merging content, language and learning skills into an integrated approach	<ul style="list-style-type: none"> • Can guide students in maintaining a triple focus (content, language, learning skills) • Can support language learning in CLIL content classes • Can support content learning in CLIL language classes • Can integrate content from several subjects and fields of knowledge
Implementation	Lesson planning	<ul style="list-style-type: none"> • Can design tasks that support planned learning outcomes • Can design tasks that have students use several learning styles • Can find and adapt authentic material which speaks to student interests and learning needs • Can select, design and make use of visual support materials and realia • Can decide when and how visual material should be used

Second Language Acquisition (SLA)		<ul style="list-style-type: none"> • Can anticipate the need to support comprehension of written material or other documents • Can analyse content in terms of language needs • Can select material and activities in view of learners' oral production • Can create cross-curricular themes and related activities in cooperation with colleagues
	Translating plans into action	<ul style="list-style-type: none"> • Can provide rich opportunities for linking previous and new knowledge • Can support students in moving from 'context embedded' to 'context reduced' materials (Cummins) • Can provide rich input approaching a topic from different perspectives • Can make content and language accessible by helping students to turn their tacit / passive knowledge into explicit/ active knowledge • Can create opportunities for and support students in researching topics independently and through cooperation with peers
	Ensuring outcomes	<ul style="list-style-type: none"> • Can adapt course content to language and subject curricula • Can foster BICS and CALP development in students systematically • Can consolidate the cognitive development associated with CLIL • Can forge links with other fields of learning
	Knowing second language attainment levels	<ul style="list-style-type: none"> • Can use the Common European Framework for Languages as a self-assessment tool • Can use the CEF as a tool for assessing students' level of attainment with colleagues • Can call on the CEF to define language targets in the CLIL class
	Applying SLA knowledge in lesson preparation	<ul style="list-style-type: none"> • Can distinguish between language learning and language acquisition and select mode of language input accordingly • Can identify words, terms, idioms and discourse structures that are new for the students in text, audio or audio-visual materials • Can identify the language components needed by the learners for oral or written comprehension and produce adapted support material • Can identify the language components needed by the learners for complex oral or written production and produce adapted resources (e.g. vocabulary, sentence and text types) • Can, if necessary, plan prior language acquisition

Interculturality		<ul style="list-style-type: none"> • Can navigate the following concepts: <ul style="list-style-type: none"> • intentional and incidental learning • intelligibility • error management & correction • 'teacher-speak' ('teacherese') • code switching • code-mixing • Can call on a range of strategies for fostering BICS and CALP development
	Applying SLA knowledge in the classroom	<ul style="list-style-type: none"> • Can support students in navigating and learning new words, terms, idioms and discourse structures • Can call on a wide repertoire of strategies for supporting students in oral or written production • Can use a wide range of strategies for scaffolding language use so as to produce high quality discourse • Can navigate the concepts of code-switching and translanguaging, and decide if and when to apply them • Can decide whether production errors are linked to language or content • Can use a wide range of language correction strategies with appropriate frequency, ensuring language growth without demotivating students • Can develop a classroom culture where language learning is supported through peers and learner autonomy
	Promoting cultural awareness	<ul style="list-style-type: none"> • Can select and adapt authentic material from different regions or countries • Can articulate key cultural parameters associated with the CLIL language • Can guide students in developing cultural awareness • Can guide students in saying the 'right thing' in the appropriate context • Can raise learners' curiosity about the culture(s) related to the CLIL language • Can help students to move beyond superficial cultural stereotypes and learn about TL country/countries and their people(s) • Can initiate or support virtual or physical exchanges with students from other regions/countries
Learning environment management	Taking into account the affective side of learning	<ul style="list-style-type: none"> • Can create a safe environment that encourages experimenting with content, language and learning skills
	Making the CLIL learning process	<ul style="list-style-type: none"> • Can anticipate, investigate and take into account learner needs regarding

	efficient	<p>content, language and learning skills</p> <ul style="list-style-type: none"> • Can apply best practice in the following while also maintaining a triple focus on content, language and learning skills: <ul style="list-style-type: none"> • group management (maintaining a focus on time, task and noise levels, fostering student self-regulation skills) • giving instructions • managing interaction (whole class discourse; peer cooperative work) • enhancing communication (using clarification; checking for understanding; scaffolding; moving beyond one question one answer; fostering critical and creative thinking; raising metalinguistic awareness; fostering student autonomy) • analysis of classroom dynamics and learning process by students • Can consciously create opportunities for incidental learning of content, language and learning skills
Learner focus in the CLIL environment	Applying interactive methodology	<ul style="list-style-type: none"> • Can select learning activities in terms of classroom interaction (learner->learner, learner->teacher, teacher->teacher) • Can support the development of learner autonomy through choice, planning outcomes, identification of scaffolding needs and sources, and formative assessment • Can give students a substantial 'voice' in classroom discourse • Can create rich learning experiences, e.g.: <ul style="list-style-type: none"> • group work that involves definition of each group member's role • mid-task analysis of work process and results, scaffolding language and content for interaction and task completion • peer enhancement • tasks for those listening to presentation • final assessment of group dynamics and results planning for next group task • Can help students identify their own language needs (concerning contexts, topics and tools)
Learning skills focus in CLIL	Having knowledge and awareness of cognition and metacognition in	<ul style="list-style-type: none"> • Can scaffold learning along a scale from lower order to higher order thinking (e.g. remembering, understanding, applying, analysing, evaluating, creating)

	the CLIL environment	<ul style="list-style-type: none"> • Can identify, adapt and design materials suited to the students' current level of cognitive development • Can identify syntactic structures and other language required for higher order thinking • Can foster higher-order thinking about language, content and learning skills • Can foster thinking about the interrelationships between language, content and learning skills • Can provide frameworks for analysing content from multiple perspectives • Can use an element of content as a basis for taking thinking one step further • Can use differences between languages to analyse how two cultures perceive one and the same concept • Can use linguistic similarities and differences to develop metalinguistic awareness
Learning assessment in CLIL	Knowing about and applying assessment procedures and tools	<ul style="list-style-type: none"> • Can engage students in an assessment-for-learning culture including: <ul style="list-style-type: none"> • making connections between planned outcomes, learning skills and processes, actual outcomes, and planning for future learning • using self and peer-assessment tools • maintaining a triple focus on language, content and learning skills • Can distinguish and navigate CLIL-specific characteristics of assessment including: <ul style="list-style-type: none"> • language for various purposes • work with authentic materials • communication with speakers of the CLIL language • ongoing language growth (<i>avoiding plateauing</i>) • level of comfort in experimenting with language and content • progress in achieving planned content, language and learning skills goals • developing all language skills • distinguishing content and language errors • carrying out assessment in the target language • Can prepare students for formal examinations including high-stakes examinations
Lifelong learning modelling	Keeping up with new developments	<ul style="list-style-type: none"> • Can continue to evolve in the role of CLIL teacher through: <ul style="list-style-type: none"> • working systematically to apply new techniques and improve teaching

& Innovative teaching and learning approaches		<ul style="list-style-type: none"> • trying out new materials and media • regular self-assessment of personal needs • updating knowledge by reading new articles and books on CLIL and pedagogy • taking continuous professional development courses • taking part in regional, national or international CLIL networks and / or conferences • Can support colleagues in using innovative methodology • Can promote, and help students to adapt to, innovative learning techniques
	Using ICT as a teaching resource	<ul style="list-style-type: none"> • Can search for and download authentic material for use in the classroom • Can help students develop media literacy • Can guide students in using ICT in ways that are new for them and that enhance learning • Can guide students in maintaining an appropriate balance between the use of electronic and non-electronic sources • Can articulate ethical and safety issues surrounding the use of ICT • Can use ICT with learners to establish interregional and /or international exchanges

Appendice C

Note per la lettura delle trascrizioni

(adattato da Van Lier)

┌	sovrapposizioni tra turni di parlanti diversi, per es.: A: it means what...ye:ah B: ┌ teacher?
=	Prosecuzione dell'enunciato da parte dello stesso parlante, per es.: A: it means what...ye:ah..that's right..he is a= B: ┌ teacher? A: =music teacher.
ye:ah	I due punti indicano la prosecuzione del suono.
it is a box	non sono generalmente usate maiuscole.
<u>what is it</u>	Tutte le domande sono sottolineate.
((nodding))	Le doppie parentesi indicano movimenti o espressioni non linguistiche.
[gai4-zhi5]	Le parentesi quadre contengono la pronuncia di unità fonetiche.
OPEN IT	Le maiuscole indicano un' enfasi nel suono o nell'intonazione.
yes?	Il punto interrogativo indica un tono ascendente.
Sj/Sk/T	Ogni parlante è indicato da un simbolo all'inizio della frase.
Ss	Più di un parlante, nel caso specifico più studenti.
°h / °	Inspirazione/espiazione di circa 0.2 - 0.5 sec.
°hh / °	Inspirazione/espiazione di circa 0.5 - 0.8 sec.
°hhh / °	Inspirazione/espiazione di circa 0.8 - 1.0 sec.
././...	Pausa
(.)	Micropausa
(-), (--), (---)	Pausa breve, media, lunga di circa 0.25 - 0.75 sec.; fino a circa 1 sec.
(2.0)	Pausa misurata, più lunga di 1 sec.

Altri segnali convenzionali

and_uhm Assimilazione all'unità precedente
:, ::, ::: Lunghezza segmentale in base alla durata
uh, uhm, etc. Segnali di esitazione, definiti "filled pauses".

Accento

akZENT Accento forte, primario
ak!ZENT! Accento fortissimo
akzEnt Accento più debole, secondario

Cambio di registro, terminazione indicata da '>' finale

<<l> > Registro basso
<<h> > Registro alto

Cambio di intensità e di velocità del discorso, terminazione indicata da '>' finale

<<f> > forte
<<ff> > fortissimo
<<p> > piano
<<pp> > pianissimo
<<all> > allegro
<<len> > lento

<<noddingly> > eventi paralinguistici e extralinguistici concomitanti con notazione di scopo
<<whispery> > descrizione della qualità della voce

Appendice D

Appendice al Capitolo 8

Trascrizione della registrazione della lezione CLIL di scuola primaria³⁸

Introducing the lesson

Giving instruction

Organizing the lesson

1 T: First of all today is...

2 T: We have a science lesson in English.

3 T: So you know that I will be speaking a lot and I'll ask you to speak English as much as possible.

4 T: Ok?

5 Ss: Yes.

6 T: Can you promise?

7 Ss: Yes I promise.

8 T: Fantastic!

9 T: Ok, can you move your folder far from you?

10 T: You need room on your desk.

11 T: The first activity.

12 T: Today is... in pairs.

13 T: And you don't need pens, you only need your.... ((waving hands))

14 Ss: hands.

15 T: And your ((touches her head)) ..

³⁸ La trascrizione della lezione CLIL in una classe di scuola primaria della periferia di Torino è stata discussa nel paragrafo 8.1.

16 Ss: Mind.

17 T: And your...

18 Ss: Brain.

19 T: And your ((touches her eyes))

20 Ss: Eyes.

21 T: And your ((touches her mouth))

22 Ss: Mouth.

23 T: Ok. I need to move some of you.

24 T: So please, please ehm...

Linking to the past learning

Labelling activity

Interactional scaffolding

25 T: I'll give a folder.. wait.

26 T: A picture in

27 T: And some cards.

28 T: They're word cards.

29 T: Be careful. Watch out.

30 T: Don't miss cards on the floor.

31 T: Ok, so the first thing I'll ask you is:

32 T: Take the picture out from of the folder.

33 T: Take out all the cards.

34 T: Look at the picture.

35 T: Count the cards.

36 T: Ok?

37 T: Quietly in your group.

38 T: One minute.

39 S: Thank you very much teacher.

40 T: You're welcome.

Group work

One to one teaching

41 T: If you see two lines very very close.

42 T: Well count down one.

43 T: If you see two black lines very close.

44 T: Well count down one.

45 T: For example this:

46 T: One two three four five six.

47 Ss: How many?

48 T: Twenty.

49 T: So this means that for each line you have to find a card.

50 Ok?

Verbal Scaffolding

- **Questioning**
- **Providing definitions**
- **Procedural scaffolding**

51 T: Why are the lungs so important?

52 T: Why do you need your lungs?

53 Ss: To breath.

54 T: To breath.

55 T: Very good. You need your lungs to breath!

56 T: And where does the air get into your body from?

57 Ss: To see.

58 T: No, where?

59 T: Where does the air get?

60 Ss: The nose.

61 T: The nose.

62 S1: On the mouth.

63 T: The nose or the mouth

64 S1: or the mouth

65 T: nose and mouth

66 T: We could say... Very good!

67 T: And what can you see between the two lungs?

68 T: The...

69 S1: heart

70 T: the heart

71 T: Now please be careful.

72 T: Don't lose your pieces on the floor.

73 T: Put everything in the folders. Then stand up and sit here in circle.

74 ((the kids stand up and make a circle))

75 S2: in the folder?

76 T: Yes, in the folder.

Providing experience (1)

- **questioning**
- **modelling**
- **one to one teaching**

77 T: we need something.

78 T: How many of you have got a watch which counts seconds?

79 S1: Me

80 T: Have you got a watch?

81 T: Can you see the seconds?

82 ((The teacher goes and see))

83 T: Yes, we can use yours.

84 T: Anybody else?

85 T: Can you hear your heart?

86 S1: Yes

87 T: Where?

88 T: On the...

89 T: How do you call this ((touching her chest))?

90 T: Do you remember?

91 S1: Chest.

92 S2: Chest.

93 T: On the left of your chest.

94 T: Or?

95 S1: On the neck.

96 T: On the neck. Yes. Or?

97 S2: On the((touching his wrist)).

98 T: On the ... do you remember this name?

99 S2: On the ankle.

100 T: No. This is the ankle ((touching her ankle)).

101 T: It doesn't matter.

102 T: This is the wrist.

103 T: You can hear...

104 T: Ok.. Use two fingers. Don't use your thumb.

105 T: Use your fingers two or three if you want.

106 T: And try to find your heart beat.

107 T: Can you find there clearly? ((pointing at a student touching her neck))

108 But we have to find these ((touching her wrist))

109 We need to find our heart beat.

Conceptualising (2)

Giving instruction

Filling in a table

110 ((T gives out sheets of paper))

111 S1: Thank you teacher.

112 S2: Thank you very much teacher.

113 T: So.. now.

114 T: Look.

115 T: Now you go to your table, write your name.

116 T: Write the date as you know, not the short way.

117 T: What date is it today?

118 Ss: It's Tuesday.

119 T: Tuesday.

120 Ss: April.

121 T: April.

122 Ss: 29th

123 T: the 29th

124 T: Ok, that's the date you need to write.

125 T: Then. pulsing your pulse rate. We are going to test your pulse rate.

126 T: Can you read here?

127 T: Giovanni, can you read the first line?

128 T: Giovanni: Sitting quietly for ehm

129 T: Half

130 T: Giovanni half a minute.

131 T: half minute equals?

132 S1: trenta secondi

133 T: thirty seconds

134 T: So Cecilia. Can you read the question?

135 Cecilia: Where?

136 T: the question

137 Cecilia: Ah... How many questions in one minute?

138 T: So you have to write the operation.

139 T: For example Giovanni will write...

140 T: Will write thirty-three times two equals sixty-six

141 T: No, the last one, the last one. Ok?

142 T: Then please, can you colour the picture?

143 T: What is it?

144 Ss: heart

145 T: a heart

146 T: What colour is the heart?

147 Ss: Red

148 T: can you remember when we opened the chicken?

149 S1: blue and red.

150 T: Yes. Is it a light or dark blue and red?

151 S: Light

152 S2: Dark

153 T: dark red.

Providing experience (2)

- **brainstorming**
- **giving examples**
- **introducing new words**

154 T: What other physical activities can we do?

155 T: Kids! ((shouting))

156 T: Federico! You can't talk now!

157 T: What other physical activities could we do?

158 S1: Jumping.

159 T: Ok. Jumping.

160 S2: But only in the school?

161 T: Yes only in this classroom.

162 S3: Running.

163 T: Running. Yes. On the place.

164 T: Ok. Running ((writes on the blackboard)).

165 T: Have you got other ideas?

166 S4: Playing football.

167 T: Football?

168 T: Can we play football in this classroom?

169 Ss: Nooooo

170 T: Anything else?

171 T: Just we could say.

172 T: Woo... woo

173 S1: Walk.

174 T: walk ((walking around)).

175 T: Walking

176 S: playing

177 S: running

178 T: not running

179 T: This is walk ((miming slowly))...

180 S1: slowly

181 T: and if you walk?

182 S: run

183 T: what's the opposite of slow?

184 S: fast

185 T: Fast!

186 T: So. You could.

187 S: walk fast

188 T: walk fast

189 T: Ok. Walking fast ((writing on the blackboard)).

190 T: Have you got any...

191 T: Have you got any ideas?

192 T: Have you got any other ideas?

193 S2: ((miming swing)).

194 T: swing.

195 T: Le flessioni.

196 T: On the arm.

197 T: Sw....

198 S: Swinging.

199 T: swinging on your arms.

Conceptualising (2)

Predicting (up or down?)

Physical activity

200 T: Prediction: up or down?

201 T: So..up or down ((writes on the blackboard)).

202 T: Listen. Valeria, how many heart beats did you have sitting quietly?

203 T: Valeria. Twenty-three.

204 T: twenty-three.

205 T: What is your first activity?

206 T: Valeria: Running.

207 T: Do you think your heart beats go up or down?

208 T: After running.

209 S1: Up

210 T: write your predictions

211 T: What do you think Giovanni?

212 Giovanni: the first

213 T: the first

214 Giovanni: Jumping

215 T: yes. What do you think.

216 T: Do your heart beats go up or down after 30 seconds running?

217 Giovanni: up

218 T: Up

219 T: You are going to do the activities in pairs, but first of all we'll have a demonstration, a
220 collective demonstration.

221 T: Ok? So who wants to be a volunteer for the first activity?

222 S1: me

223 T: 30 seconds

224 T: I'll tell you start.

225 T: How are you going to do this first activity?

226 ((Student miming swinging))

227 T: Ok. Ready steady go.

228 T: Swing

229 T: Go on go on go on

230 T: Shhhh

231 T: Go on on

Appendice E

Appendice al Capitolo 10

Trascrizione della registrazione della lezione CLIL di scuola secondaria

“Spring tides”³⁹

{0:05}

01 T: let's stArt well we can start (0.7) well with the ↓TIDES; (0.5)

02 uhm (0.3) could you BRIEFly (0.4) repEAt; (0.7)

03 And explAIn; (1.1)

04 to the GROUp ↓here;=

05 and uh what (1.3)

06 ↑how thIs HAPpens;

07 how this WORKS; (1.7)

08 <<p> how the tIdes (2.3) are CAUSED;>

09 (5.8) ((pupils look in their books))

10 <<h> DON'T be afrAId;>

11 just START and somebody else will go O:n;> (0.4)

12 no PROblem;

((Teacher looks at the class, while many students look into their books. One student mentions parameters involved in the tides, and Lucas adds something.))

{1:06}

13 T: <<all> if you could you make > (.) uh: yeah a shO:rt (0.5)

SKETCH;

14 mayBE,

((Lucas hesitates, his fellow students laugh. No one else volunteers to fulfil the task, so the teacher encourages Lucas again until he agrees.))

{1:50}

15 T: so plEAsE come aLONG;

16 (with that) transpAreny HERE,

³⁹ La trascrizione della lezione CLIL di geografia in inglese in una classe di scuola secondaria (10th grade) è stata discussa nel paragrafo 10.2., tratta da Kupetz M., (2011).

17 and you exPLAIN;
18 ↓PLEASE;
19 Luc: ((goes to the overhead projector, leans over it and starts drawing a small circle on the transparency))
(...)
{2:09}
20 Luc: <<p> okAy;
21 thIs is the MOO:N,>
22 T: <<p> speak UP,
23 PLEASE;>
24 Luc: thIs is the ↑MOO:N;
25 ((continues drawing, pupils laugh))
26 |thIs is the ↑EARTH;
|((drawing a large circle))
27 (1.3) ((finishes the drawing of the big circle))
28 ((pupils laugh))
29 |And (.) the moon affects: the water ON the EArth- (-)
|((referring with a pen to the drawing of the earth))
30 And (--) °h so there_is_a little
31 (1.7) ((hesitates to continue drawing))
32 X: <<p> BULGE;>
33 Luc: |[bul [BULGE;
|((drawing a bulge))
34 T: [BULGE;;
35 Luc: (1.0)
36 <<p> here;>
37 Luc: (0.6)
38 it's too BIG-
39 (0.5)
40 but (1.1) just to SHOW that the water is |[(0.7) uh pUlled (-)
|((indicating the direction of the
water with his hand))
41 X: |((fingers snap))

Luc: in thIs direction;
42 and (.) there's a bulge (-) <<all> another bulge on- > (0.8)
43 on <<all> the OTHer side of the EArth,>
44 Xen: ((snaps her fingers))
45 Luc: A:nd- (-)
46 YES;
47 (1.1)
48 the SUN is |somewhere he:re,
|((backing away from the projector, still orienting towards it))
49 |<<smiley voice> BIG,>
|((making large arm movements in forward motion))
50 X: [(laugh))
51 Luc: [AND uh
52 it (.) ALso affects uhm the wAter,
53 bUt the the the_MOON (0.9) is is three hundred thousand
kilometres awAy from the EArth, (0.5)
54 and (.) th the sun is about a hundred and fifty !MILL!ion
kilometres away, (0.6)
55 → so: (0.8) just to |to shOW the (0.9) <<creaky> the uhm- > (1.9)
|((looking downwards, playing with pen in mid-bodily position))
56 <<p> ↓yes the 'DIStance;> (0.6)
57 T: exTREME dIstan[ces;
58 Luc: [the exTREME dIstances;
59 yes;
60 T: hm_hm, (0.8)
61 what HAPpens to these big bUlges;
62 (1.3)
63 [of WAtEr;
64 Luc: [(X X)
65 (1.8)
66 they're (0.3) they're pUllEd (0.4) uhm to the MOON,
67 and when the moon uhm
68 (1.0) ((moves his arms in a circle in front of him))

69 X: <<p> CIRcles-

70 Luc: |CIRcles around the EArth,
 |((moving his arms in another circle in front of him))

71 a:nd the wAter (0.3) |goes WITH the moon,
 Special Issue: Conversation Analysis in Educational and Applied Linguistics Kupetz
 140

|((circular arm movement with a higher apex than in circles
 before))

72 |A:nd- (1.2)
 |((holding the gesture))

73 <<strong articul.> |↓THAT causes the tides;:>
 |((gazing at the teacher; releasing the gesture))

74 (0.9)((wrinkles his mouth))

75 <<p> i THINK;:>

76 X: ((a little laughter))

77 (1.7)

78 T: XEnia;

79 you [would lIke to HELP him? (0.3)

80 Xen: [YES;

81 yes;

82 but it's not (.) ONLY the wAter,

83 but Also the ATmosphere,

84 the SOIL,

85 (0.5)

86 a:nd the surface of EARTH's Also (0.3) going with the wAter;

87 (1.5)

88 T: so:_c (0.7) CIRCling,

89 SPINNing around its aXI:S, (0.6)

90 u:hm [(0.8) that's Also very important ↑ONE;

91 X: |((clearing his/her throat in the background)).