

12

I Quaderni della Ricerca

**CLIL in ogni lingua
e in ogni classe**

a cura di Paolo E. Balboni e Carmel M. Coonan



Per redattrice Loescher: controllare se la
posizione del logo va bene



**LOESCHER
EDITORE
TORINO**

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

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

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

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

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

e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

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

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

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

Ristampe

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

ISBN 9788858306642

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

Loescher Editore s.r.l.
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

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

Coordinamento editoriale: Chiara Romerio
Realizzazione editoriale e tecnica: Fregi e Majuscole - Torino
Progetto grafico: Fregi e Majuscole - Torino
Copertina: Leftloft - Milano/New York; Visualgrafika - Torino
Stampa: Sograte Litografia - zona industriale Regnano
06012 - Città di Castello (Perugia)

Indice

Introduzione. Il progetto di Materiali integrativi Loescher per l'educazione linguistica – MILEL	00
<i>di Paolo Ernesto Balboni</i>	
1. L'input linguistico dei docenti di italiano e di lingue straniere	00
2. L'input linguistico dei docenti di altre discipline	00
3. L'input deve essere <i>compreso</i> per essere acquisito	00
4. I materiali del progetto MILEL	00
4.1. Due quaderni di riferimento	00
4.2. Tre video introduttivi alle tre linee del progetto MILEL	00
 Parte prima. Coordinate	00
1. I principi di base del CLIL	00
<i>di Carmel Mary Coonan</i>	
1.1. Lo studente	00
1.1.1. Lo sviluppo della competenza nella lingua straniera	00
1.1.2. L'apprendimento della materia	00
1.1.3. L'impatto emotivo	00
1.1.4. L'impatto cognitivo	00
1.2. L'insegnante	00
1.2.1. La competenza	00
1.2.2. La competenza microlinguistica	00
1.2.3. competenza didattica nella microlingua	00
1.2.4. La flessibilità linguistica	00
1.3. L'insegnamento	00

1.3.1. Aspetti caratterizzanti un programma CLIL	00
1.3.2. L'insegnamento della disciplina in CLIL	00
2. Lo studente di fronte a un testo per CLIL	00
<i>di Paolo Ernesto Balboni</i>	
2.1. Motivazione e CLIL	00
2.1.1. CLIL nelle varie lingue condotto dal docente di lingua straniera	00
2.1.2. CLIL curricolare introdotto dalla Riforma Gelmini	00
2.2. Conoscere e consolidare i processi di comprensione dello studente	00
2.2.1. La conoscenza del mondo o "enciclopedia"	00
2.2.2. Processi logici	00
2.2.3. Il risultato di tali processi: la creazione di ipotesi (<i>expectancy grammar</i>)	00
2.3. Conoscere e consolidare i processi di produzione orale e scritta dello studente	00
3. L'organizzazione operativa di un modulo CLIL	00
<i>di Graziano Serragiotto</i>	
3.1. La progettazione	00
3.2. La dimensione fisica della progettazione CLIL	00
3.3. Criteri per la scelta di un modulo CLIL	00
3.4. Progettazione di moduli CLIL	00
3.5. L'implementazione di moduli CLIL	00
3.6. Altro aspetto fondamentale: selezione, adattamento e integrazione di materiali	00
4. L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL	00
<i>di Marcella Menegale</i>	
4.1. Il team teaching	00
4.2. Il team teaching in CLIL	00
4.3. Conclusioni	00
5. Valutazione e CLIL	00
<i>di Graziano Serragiotto</i>	
5.1. La valutazione in CLIL	00
5.2. Tipi di format e strumenti di valutazione	00
5.3. Quesiti essenziali da porsi nella valutazione in CLIL	00

6. Il CLIL e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione	00
di <i>Marco Mezzadri</i>	
6.1. Il profilo del docente CLIL	00
6.2. La natura dei processi di apprendimento in CLIL	00
6.3. Vantaggi e svantaggi del CLIL #cfr. testo saggio#	00
6.4. Lanciarsi nel o avvicinarsi al CLIL?	00
6.5. Il CLIL e le tecnologie	00
6.6. "E-zoom"	00
7. Le competenze linguistiche di un docente CLIL	00
di <i>Geraldine Ludbrook</i>	
7.1. La competenza linguistica dell'insegnante CLIL secondo la normativa italiana	00
7.2. Le competenze nel lavorare sulla lingua degli studenti	00
7.3. Le competenze nella microlingua disciplinare	00
7.4. Conclusioni	00
8. L'autonomia dello studente nei moduli CLIL	00
di <i>Marcella Menegale</i>	
8.1. L'autonomia di apprendimento: che cos'è?	00
8.2. Autonomia di apprendimento e CLIL	00
8.3. Conclusioni	00
Parte seconda. Alcuni problemi specifici	00
9. Challenges Teaching Content through English: Language Abilities and Strategic Competences	00
by <i>Geraldine Ludbrook</i>	
9.1. General English	00
9.1.1. Phonology	00
9.1.2. Pronunciation	00
9.1.3. Orthography	00
9.1.4. Grammar and Syntax	00
9.2. Academic English	00
9.3. Conclusions	00

10. CLIL/EMILE: spécificités pour le français	00
par <i>Marie-Christine Jamet</i>	
10.1. Spécificités liées aux pratiques institutionnelles	00
10.2. Spécificités liées aux cultures éducatives	00
10.3. Spécificités liées à la nature du français, langue-cible	00
11. I principali problemi dell'italiano L2 dello studio	00
di <i>Barbara D'Annunzio</i>	
11.1. Italbase e Italstudio	00
11.2. Quali fattori rendono complesso lo sviluppo delle abilità legate allo studio?	00
11.2.1. La complessità della "lingua dello studio"	00
11.2.2. La complessità delle abilità linguistico-cognitive necessarie allo studio disciplinare	00
11.2.3. La complessità dei testi disciplinari	00
11.2.4. L'inadeguatezza della lezione frontale ed esclusivamente verbale	00
11.3. Facilitare lo studio in L2	00
12. Stellung und Probleme der deutschen Sprache im CLIL-Unterricht	00
di <i>Federica Ricci Garotti</i>	
12.1. Sprachpolitische Aspekte	00
12.2. Fachdidaktische Aspekte	00
12.3. Sprachliche Aspekte	00
13. Problemas principales del AICLE	00
para <i>Alicia Martínez Crespo</i>	
13.1. Un tándem necesario	00
13.1.1. Algunas reflexiones metodológicas	00
13.1.2. El CLIL y el enfoque por tareas	00
14. Il CLIL nelle diverse aree disciplinari	00
di <i>Diana Saccardo</i>	

7. Le competenze linguistiche di un docente CLIL

di Geraldine Ludbrook

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2. Le competenze nel lavorare sulla lingua degli studenti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.3. Le competenze nella microlingua disciplinare

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

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

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

7.4. Conclusioni

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

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

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

Bibliografia

- Balboni P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Coonan C. M. (a cura di, 2008), *CLIL e l'apprendimento delle lingue: le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- Coonan C. M. (2012), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Marsh D. 2002, (a cura di, 2002), *CLIL-EMILE. The European Dimension: Actions*,

Trends And Foresight Potential, The Continuing Education Centre of University of Jyväskylä, Jyväskylä.

QCER (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. di F. Quartapelle, D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze.

Ranta L., Lyster R. (1997), *Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms*, in "Studies in Second Language Acquisition", 19(1), pp. 37-66.

Smith K. (2005), *Is This the End of the Language Class?*, in "Guardian Weekly", 21 January, in <http://www.theguardian.com/education/2005/jan/21/tefl>.