

14

I Quaderni della Ricerca

Fare CLIL

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

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



14

I Quaderni della Ricerca

Fare CLIL

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

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





LOESCHER
EDITORE
TORINO

© Loescher Editore - Torino 2004
<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. 69, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 630.

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 978820117208

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

Loescher Editore
Via Vittorio Amedeo II, 38
10121 Torino
Fax 011 5640200
clienti@loescher.it

Loescher Editore opera con sistema qualità certificato CERMET n. 5679-A secondo la norma UNI EN ISO 9001:2008

Coordinamento editoriale: Chiara Bummerio
Realizzazione editoriale e revisione: Fregi e Majuscole - Torino
Progetto grafico: Fregi e Majuscole - Torino
Copertina: Leftleft - Milano/New York, Visualgrafika - Torino
Stampa: Tipografia Gravinese
Corso Vigevano 46
10135 Torino

Indice

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

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

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

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

1. I principi di base del CLIL

di Carmel M. Coonan

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

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

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

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

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

1.1. Lo studente

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

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

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

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

1.1.1. Lo sviluppo della competenza nella lingua straniera

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

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

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

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

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

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

1.1.2. L'apprendimento della disciplina

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

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

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

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

1.1.3. L'impatto emotivo

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

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

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

1.1.4. L'impatto cognitivo

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

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

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

- il fatto che, attraverso le attività di apprendimento, svolge processi cognitivi *nella e attraverso* la L2.

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

Impatto negativo Imparare una nuova materia rappresenta una sfida per lo studente e lo è certamente quando il contenuto non è familiare. La questione della difficoltà è legata non solo ai fatti e ai concetti da acquisire, ma anche alle abilità e alle competenze da sviluppare su di essi. Di norma l'insegnante, che ne è consapevole, sa gestire la situazione attraverso le sue scelte metodologiche. La difficoltà cresce invece quando il processo indicato sopra deve svolgersi attraverso la L2, perché lo studente deve gestire sia un contenuto complesso (non familiare, almeno all'inizio) sia la L2, in cui la sua competenza grammaticale e lessicale è limitata rispetto alle richieste. Questo significa che egli deve affrontare un carico cognitivo maggiore rispetto alla situazione "normale" e si può verificare un *cognitive overload*: lo studente cioè, a causa delle richieste sulla sua (limitata) capacità attentiva, non riesce a prestare la necessaria attenzione alla lingua e ai contenuti insieme, mettendo a rischio l'apprendimento.

1.2. L'insegnante

L'aspetto che più spicca è che l'insegnante deve comunicare nella L2 – una lingua non nativa. Inoltre, deve tenere sempre presente che la lingua di comunicazione non è neanche la L1 dei suoi studenti. Se insegnare è fondamentalmente una questione di comunicazione e la comunicazione è soprattutto verbale, la questione "lingua" assume un posto di rilievo nelle preoccupazioni dell'insegnante CLIL. D'un tratto diversi fattori assumono una particolare importanza che essi non sembrano avere nelle situazioni normali di insegnamento (ossia in lingua italiana):

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

I fattori suddetti pongono diversi problemi al docente quando a essere coinvolta è una L2. Vediamoli punto per punto.

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

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

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

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

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

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

La competenza nella lingua per insegnare la materia Conoscere la lingua della materia non significa necessariamente avere anche la competenza linguistico-comunicativa per insegnarla. Avere una competenza linguistica per insegnare la materia significa sapere la lingua per ragionare sui contenuti: spiegare, illustrare, esemplificare, descrivere, raccontare, definire ecc.; e significa saper fare un uso strategico della L2, saperla gestire per assicurarsi che il proprio messaggio giunga allo studente. Significa quindi, ad esempio, sapere:

- interagire in L2 ponendo domande di chiarimento, chiedere informazioni, apportare esempi ecc.;
- fare uso di marcatori di discorso della L2 per segnalare l'organizzazione retorica delle informazioni;
- riformulare, ripetere in L2;
- modulare la voce, scandire;
- fare uso della gestualità;
- rallentare l'eloquio.

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

Questi ultimi accenni mettono in evidenza la figura dello studente e il fatto che deve imparare attraverso una L2. Una tale situazione è, di norma, nuova per i docenti e si può presupporre che, salvo qualche eccezione, essi non abbiano ricevuto una formazione che li aiuti a comprendere le difficoltà che lo studente in L2V incontra, a capire il significato di certi suoi errori.

In sintesi, la situazione L2V porta a galla nuove esigenze di formazione che concernono non solo la competenza comunicativa complessiva del docente (cfr. punti a-d), ma anche la necessità di nuove conoscenze e consapevolezza che riguardano l'apprendimento linguistico, l'acquisizione delle lingue, cosa significa scrivere o di cosa parlare in lingua straniera ecc.

1.3. L'insegnamento

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

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

1.3.1. Aspetti caratterizzanti un programma CLIL

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

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

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

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

Integrato Il termine "integrato" riguarda sia il contenuto sia gli aspetti cognitivi.

- a) *Integrazione lingua-contenuto*. L'integrazione fra lingua e contenuto può essere vista da due punti di vista:
- dal punto di vista dell'insegnante, quando adotta strategie *ad hoc* per evidenziare aspetti linguistici della materia che insegna (ad es. scrivere parole chiave alla lavagna, richiamare l'attenzione su termini fondamentali, elaborare mappe concettuali lessicali, sottolineare la struttura retorica di un genere, identificare le strutture linguistiche che lo caratterizzano);
 - dal punto di vista dello studente, quando viene a contatto con i contenuti espressi nella e attraverso la lingua sotto forma di testi, generi, discorsi, pratiche, quando svolge attività di apprendimento (cfr. *exploratory talk*, *supra*) che gli consentono di discutere non solo del contenuto ma, allo stesso tempo, di notare le forme linguistiche nei testi/discorsi che incontra e usa.
- b) *Integrazione lingua-cognizione*. Avviene quando lo studente, nelle attività di apprendimento, svolge operazioni cognitive in L2 per acquistare padronanza sui contenuti. Si crea così un legame profondo fra aspetti linguistici e aspetti cognitivi, che è di beneficio per la competenza linguistica che viene sviluppata (tale competenza è stata denominata da Cummins, 1991, *Cognitive Academic Language Proficiency - CALP*).

Sinergia L'integrazione lingua-contenuto si attua anche attraverso la creazione di un "ponte" di collegamento con il docente di lingua straniera. Il collegamento con l'insegnante di L2 è fondamentale per la questione linguistica e può essere svolto:

- a) *prima* dell'esperienza CLIL con una funzione propedeutica: il *syllabus* di L2 tratta "argomenti" linguistici legati alla futura esperienza CLIL;
- b) *durante* l'esperienza CLIL con una funzione di supporto: il *syllabus* di L2 assume in sé aspetti linguistici non previsti ma che si rivelano, strada facendo, urgenti per la buona riuscita dell'esperienza (Coonan, 2012b).

Il ponte unisce i due percorsi linguistici (CLIL e curriculum L2) facendo sì che entrambi possano trarre giovamento e beneficio l'uno dall'altro:

- l'esperienza CLIL trae giovamento e beneficio quando il docente di L2 incorpora nel proprio *syllabus* aspetti linguistici ritenuti essenziali e/o utili per il programma stesso - sia prima sia durante l'esperienza (*ibid.*) -, il tutto in un'ottica di potenziamento massimo delle risorse per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico. L'insegnante L2 può quindi incorporare nel suo *syllabus* aspetti quali, ad esempio, i tipi di attività che lo studente deve af-

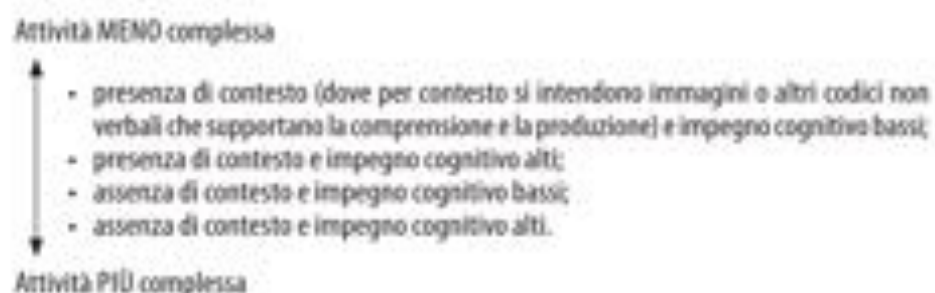
frontare, le forme linguistico-cognitive necessarie o utili, i tipi di discorso (orale e/o scritto) che incontrerà. Questa sinergia richiede la creazione di un team che lavori in tandem, che comunichi, e questo potrà avverarsi solo se le riserve e le barriere tipiche dell'insegnamento alle scuole superiori,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

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

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

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

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

Fig. 1 – Il continuum di Cummins

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

1.3.2. L'insegnamento della disciplina in CLIL

Quanto finora discusso mette in evidenza il bisogno di riflettere sul normale insegnamento della materia per capire se necessita di cambiamenti, integrazioni o riconsiderazioni per essere considerato un *ambiente di insegnamento/apprendimento CLIL*, che è, come ricordato sopra, *language sensitive/language enhanced*, e che attua un insegnamento e un apprendimento integrati e graduati in sinergia con il collega di L1.

Portiamo la nostra attenzione su quattro aspetti cardine dell'insegnamento LSV che segue il modello CLIL: la posizione della L1 rispetto alla L2; gli obiettivi; la L1 e le discipline; la metodologia.

La posizione della L1 rispetto alla L2 Uno dei motivi forti dietro l'attuazione di un percorso LSV è la convinzione che esso contribuisce allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa dello studente in maniera qualitativamente diversa (cfr. CALP, *supra*) rispetto all'insegnamento "tradizionale".

Una delle variabili capaci di condizionare la realizzazione di questo auspicio è il "peso" occupato dalla LSV: più questa "pesa", maggiori potranno essere i benefici linguistici per lo studente. Si tratta quindi di capire quale sia il suo rilievo rispetto alle ore complessive della materia (ad es. 50% in L1 e 50% in L2) e all'interno della stessa l'esperienza CLIL.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1) le *domande* poste; per stimolare la produzione linguistica (soprattutto orale, ma anche scritta) serve prestare attenzione al tipo di domanda che viene posta: una domanda "come" e "perché" richiede che lo studente elabori una risposta linguisticamente ricca rispetto a domande "sì/no" (ad es. *Did the economy suffer as a result of inflation? No.*) che non richiedono alcun tipo di elaborazione e a domande "alternative", dove si può utilizzare parte della domanda per fornire la risposta (ad es. *Did the economy prosper over this period or did it decline? The economy declined.*);
- 2) *task*; dopo una prima comprensione dei fatti, delle procedure, dei concetti nuovi (incontrati nel testo/discorso di partenza), lo studente è portato a sviluppare delle abilità e delle competenze a questi legate, applicandoli in contesti differenti, analizzandoli, esprimendo giudizi ed elaborando prodotti originali. Questo lavoro avviene per la maggior parte attraverso l'uso della lingua in attività di apprendimento predisposte dal docente. Oltre al format "domanda e risposta", ne vengono proposti altri che si ispirano a una nuova idea di fare didattico. Il *cooperative learning*, il *collaborative learning*, il concetto di *interazione* come supporto e impalcatura all'apprendimento, l'idea che l'apprendimento deve passare attraverso una fase "sociale" (il lavorare interagendo con altri) prima che diventi interiorizzato (Moate, 2010) forniscono i principi teorico-pedagogici per questi nuovi tipi di attività. Nella didattica delle lingue il costrutto che meglio s'ispira a questi principi è il *task*, elaborato nell'ambito della *task-based methodology* (Willis, 1996) per integrare l'apprendimento delle lingue con attività che non avessero principalmente fini linguistici, ma che consentissero allo studente di usare la lingua come strumento di comunicazione autentica. Un *task* consta di quattro elementi: obiettivo di apprendimento, input (verbale, non verbale), attività (l'azione da svolgere sull'input) ed esito (un prodotto tangibile finale). Nello svolgimento del *task* lo studente assume una pluralità di ruoli linguistici (ad es. pone e risponde a domande), fa uso di diversi codici verbali e non verbali e usa la lingua per scopi comunicativi (tutte le funzioni linguistiche) per sollevare e risolvere problemi. In questo senso, il *task* rappresenta un costrutto ideale per portare avanti un iter di apprendimento completo, che non si ferma alla sola comprensione di un testo/discorso iniziale. La proposta di gestione metodologica del *task* prevede che dopo il suo svolgimento gli studenti preparino insieme la presentazione degli esiti raggiunti, da sottoporre poi ai compagni di classe. Il *task* quindi consente tre diversi momenti di utilizzo della L2: l'*exploratory talk* (l'uso della lingua per creare conoscenza, per pensare) ha luogo nelle prime due fasi, mentre il *presentational talk* (l'uso della lingua per dimostrare la conoscenza appresa) ha luogo nella terza;

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

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

Bibliografia

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

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