

MARIA TERESA ZANOLA<sup>1</sup>

## Formazione e ricerca in linguistica applicata, un dialogo interculturale

Language training and research in applied linguistics have led to fruitful results in the context of the activities of the Language Service (Se.L.d'A.) of the Università Cattolica. The contribution illustrates the paths taken in these areas of study in favour of a multilingual perspective in Higher Education. The main themes of analysis and experimentation concern the methodologies for language teaching, the assessment of the competences, internationalization as knowledge mobility, scientific and academic communication skills. The training modules for specialized communication and translation, the organization of teams composed by native and non-native language teachers, the activities for CLIL teaching methodology are all explored in depth. They confirm the effectiveness of this systemic approach adopted to support the main trends for language teaching in Higher Education.

Formazione e ricerca in linguistica applicata intrecciano un dialogo interculturale fruttuoso, presente e vivo in particolare in alcune tappe di lavori e di riflessioni condivise all'interno delle attività del Servizio Linguistico dell'Università Cattolica (Se.L.d'A.). Da centro linguistico per l'erogazione dei corsi curricolari dell'Ateneo nel corso degli anni, il Se.L.d'A è diventato luogo di ricerche scientifiche e sperimentazioni didattiche, in favore di una prospettiva plurilingue per l'insegnamento superiore. I principali temi oggetto di analisi e sperimentazione sono i seguenti:

- le modalità di insegnamento delle lingue – anche in considerazione del reclutamento dei docenti nativi e non-nativi – e di valutazione delle competenze, legate ai livelli previsti da raggiungere nei corsi curricolari;
- l'internazionalizzazione, sia in quanto mobilità internazionale sia rispetto ai contenuti disciplinari;
- la competenza di comunicazione necessaria per studenti, docenti e personale, così come tra ricercatori e docenti all'interno di gruppi di lavoro e di laboratori, a livello nazionale e internazionale;
- le strategie di diffusione delle conoscenze accademiche in dimensione nazionale e internazionale, anche a un pubblico esterno al mondo scientifico e accademico.

Le vie percorse per affermare la centralità dell'apprendente nell'insegnamento-apprendimento linguistico hanno contribuito all'elaborazione di percorsi formativi

---

<sup>1</sup> Università Cattolica del Sacro Cuore.

plurilingui e pluriculturali per lo studente universitario di oggi, professionista di domani.

### 1. *Ricerca teorica e applicata: i percorsi di formazione*

I campi principali di indagine e di sperimentazione sono stati la didattica per le lingue speciali e l'attenzione alle terminologie specialistiche, l'insegnamento dell'italiano a stranieri, la formazione metodologica-didattica per il CLIL.

La comunicazione specialistica ha un grande rilievo professionale ed è specifica competenza – per le esigenze dell'orale e dello scritto – degli studenti dei corsi di studio dell'Ateneo: numerosi piani di studio da tempo prevedono per l'insegnamento della lingua inglese il raggiungimento del livello B2 del QCER (ricordiamo i corsi di studio di area economica e finanziaria, medica e scientifica, umanistica e di scienze politiche), introducono lo studio di un'altra lingua oltre l'inglese – a scelta fra francese, spagnolo, tedesco, arabo e cinese –, offrendo agli studenti un portafoglio di competenze linguistiche significativo<sup>2</sup>. Queste scelte formative e organizzative fondano la propria caratterizzazione metodologica sulla considerazione della necessità di preparare all'efficacia comunicativa nelle situazioni professionali rispettive, unita a una particolare cura per l'adeguatezza dell'uso terminologico dei settori scientifico-disciplinari. Oltre ai corsi, gli studenti trovano supporto metodologico e consulenze ad hoc presso il Centro per l'Autoapprendimento (Zanola, 2013), che fin dagli inizi della vita del Se.L.d'A fornisce possibilità di *coaching*, simulazioni, esercitazioni su misura per le diverse richieste.

Il Se.L.d'A ha anche affiancato e supportato una specifica via formativa proposta a coloro che hanno richiesto approfondimenti professionalizzanti per la comunicazione specialistica, per esigenze di servizi linguistici o di ambito comunicazionale. Il Corso di Perfezionamento in "Terminologie specialistiche e servizi di traduzione" – attivo dal 2008, il primo in Italia sull'argomento – fornisce le competenze necessarie alla redazione, alla traduzione, alla revisione e alla comunicazione in campo specialistico e in tutte le professioni, approfondendo l'analisi della terminologia specialistica e delle sue varietà, la conoscenza delle fonti adeguate e delle tipologie dei testi orali e scritti, in modo da poter avere la preparazione più avanzata per la comunicazione specialistica. In questo progetto formativo il Se.L.d'A. coopera a costruire percorsi professionalizzanti nel campo della traduzione e della terminologia (*translation management*), presso istituzioni pubbliche e private, aziende e società nazionali e internazionali.

Nasce nel 2012 l'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche (OTPL), un centro di ricerca per lo studio delle terminologie specialistiche nelle lingue euroamericane, attraverso attività di ricerca scientifica, teorica e applicata, volte a

<sup>2</sup> L'insieme delle attività si rende possibile grazie al coordinamento scientifico dei responsabili linguistici della Consulta del Se.L.d'A con gli insegnanti di lingue e con l'alta professionalità dello staff amministrativo, che unisce le competenze specifiche a quelle linguistiche, maturate per personale passione e anche partecipando alle costruzioni progettuali del Se.L.d'A.

realizzare studi e lavori terminologici monolingui e/o multilingui in prospettiva diacronica e sincronica (Zanola, 2018). L'OTPL valorizza la terminologia come strumento di efficace comunicazione monolingue e plurilingue, promuove politiche linguistiche di impatto nazionale e internazionale, dando vita a studi innovativi nell'ambito della comunicazione tecnica, scientifica, umanistica e sociale. L'OTPL opera per favorire lo sviluppo e la diffusione di terminologie specialistiche accurate e normalizzate, sviluppa ricerche nell'ambito della terminologia diacronica e realizza lavori terminologici monolingui e/o multilingui, nonché consulenze ad hoc, in settori di rilevanza economica e sociale. Si consolidano così uno stabile rapporto e un dialogo costante fra la dimensione di ricerca e di analisi propria dell'OTPL e le possibilità organizzative e di esplorazione sul campo offerte dal Se.L.d'A<sup>3</sup>.

Il tema della formazione all'italiano per stranieri è stato sempre presente fin dall'avvio delle attività del Se.L.d'A., attraverso corsi extracurricolari di italiano per stranieri, la Summer School (dal 2004 al 2009 a Orvieto), i corsi per insegnanti presso l'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia e Provinciale di Brescia, la certificazione linguistica per la lingua italiana, fino alla collaborazione attiva con l'apertura della piattaforma d'Ateneo «Cattolica per la Scuola» (<https://www.unicatt.it/cattolicaperlascuola>).

L'intensissima attività didattica che negli anni ha costituito il tessuto connettivo di ricerca teorica e applicata condivisa ha contribuito alla maturazione scientifica e allo sviluppo degli studi di quanti vi hanno preso parte. Attraverso una formazione che integra conoscenze specialistiche in ambito linguistico, glottodidattico e culturale, il Master di primo livello in Didattica dell'Italiano L2 ha lo scopo di sviluppare le competenze professionali necessarie per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e straniera in Italia e all'estero. Avviato nel 2005 con Bona Cambiaghi, Cristina Bosisio e Silvia Gilardoni, il Master si compone di moduli relativi al consolidamento delle competenze glottodidattiche, ripercorrendo l'evoluzione degli approcci glottodidattici per l'Italiano L2, unitamente alla definizione e all'esemplificazione delle principali tecniche didattiche: la formazione dell'insegnante è affrontata nella sua complessità, dai contenuti disciplinari relativi agli aspetti caratterizzanti l'italiano contemporaneo nelle sue varietà d'uso e testuali (in prospettiva didattica dell'Italiano L2), alla gestione delle dinamiche interazionali tipiche della classe plurilingue, alla didattizzazione dei testi, all'analisi della normativa vigente nazionale e internazionale.

Grazie alla collaborazione con il Se.L.d'A, il Master si è caratterizzato per la formazione didattica erogata ai corsisti, orientata alle specificità delle lingue e culture di origine degli apprendenti, indispensabili per una didattica mirata, e con uno specifico focus sulla comunicazione professionale, declinata nei diversi contesti di apprendimento e della comunicazione specialistica. L'apertura alla versione a di-

<sup>3</sup> Un esempio: il Servizio di traduzione e revisione testi aperto fra le attività del Se.L.d'A. nel 2015 si avvale delle consulenze dell'OTPL, sia per le opportunità di formazione di traduttori e revisori, sia per specifiche consulenze terminologiche che si rendono necessarie nei progetti testuali esaminati in fase di traduzione e di revisione.

stanza, lanciata nel 2018, ha potuto altresì precedere l'esperienza della realtà didattica che con la crisi pandemica è diventata una realtà vincolante per poter proseguire anche queste vie di formazione post-laurea. Il lavoro innovativo dei progetti didattici sviluppati porta ad esiti editoriali nella collana *Quaderni del Master in Didattica dell'Italiano L2*, per i tipi di EDUCatt.

L'OTPL diviene partner e promotore di ricerche teoriche e applicate nell'ambito della didattica dell'italiano L2, in particolare nei progetti VAL-ITAL2 - *Grammatica VALenziale per l'ITALiano L2* (<https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-progetto-val-ital2-grammatica-valenziale-per-l-italiano-l2#content>) e *LudolinguisticaPer* (<https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-ludolinguisticaper#content>).

La partecipazione alla realizzazione dei corsi di formazione metodologico-didattica CLIL e all'organizzazione di corsi di formazione linguistica per insegnanti di discipline non linguistiche delle scuole statali e paritarie, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia e dell'Emilia-Romagna nel 2012, ha consolidato un'équipe solida, con Cristina Bosisio, Silvia Gilardoni, Maria Luisa Maggioni, coadiuvata dalla preziosa collaborazione di Mario Pasquariello e Luisa Sartirana. L'Università Cattolica del Sacro Cuore – attraverso la Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere, il Servizio Linguistico di Ateneo e l'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche – ha così da allora sempre intensamente seguito il dibattito scientifico intorno al CLIL, mettendo altresì a disposizione conoscenze e materiali per approfondimenti e lo scambio di esperienze fra i docenti di discipline non linguistiche a livello nazionale.

Un riconoscimento è stato l'incarico affidatario delle Azioni 3, 4 e 5 del Progetto MIUR *Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Anno scolastico 2014-2015* (si vedano le pagine dedicate nel sito dell'OTPL –<https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-attivi-ricerca-clil#content> – e del Se.L.d'A. – <https://selda.unicatt.it/milano-clil-azioni-e-repository#content>):

- l'*Azione 3*, un intervento di ricerca-azione sul grado di innovazione apportato nelle didattiche disciplinari dall'introduzione della metodologia CLIL. Finalizzata all'acquisizione e alla condivisione di modalità rigorose per la riorganizzazione della prassi didattica, la ricerca ha visto il coinvolgimento di un campione di docenti DNL che ha filmato alcune fasi dell'esercizio di *micro-teaching*, prima e dopo il feedback ricevuto dall'équipe di ricerca dell'Università Cattolica, chiamata CLIL-UCSC;
- l'*Azione 4*, con il compito di ideare un ambiente digitale collaborativo e di supporto a docenti e dirigenti delle scuole italiane. Nasce così il *Repository CLIL-UCSC*. La creazione di un *repository* per il CLIL ha contribuito a superare le difficoltà evidenziate dalla maggior parte dei docenti CLIL, mettendo a disposizione documenti normative, progetti delle istituzioni scolastiche, materiali didattici, la sitografia dedicata;

- l’*Azione 5* per la rilevazione delle esperienze CLIL, attivate negli anni 2012-2014 dagli istituti scolastici sia in attuazione dell’autonomia scolastica, sia in ottemperanza dei decreti attuativi della Riforma Gelmini.

L’équipe CLIL-UCSC ha progettato un monitoraggio articolato nelle tre fasi seguenti:

- le esperienze didattiche, con un questionario rivolto ai docenti DNL di licei linguistici, europei e internazionali;
- la gestione didattico-organizzativa, con un questionario rivolto ai dirigenti di questi tipi di liceo;
- la formazione metodologico-didattica, con questionari rivolti ai docenti DNL in formazione e ai direttori di corso.

Un lavoro amplissimo, con grandi frutti conoscitivi ed esperienziali, che ha da allora costituito una rete di contatti preziosissimi, consacrando una modalità di lavoro interattiva, inclusiva per tutte le lingue coinvolte nel CLIL.

Infine, un progetto rilevante è stato «Conoscere, apprendere e comunicare per vivere l’integrazione», promosso all’interno del Piano regionale per la formazione civico linguistica dei cittadini di Paesi terzi e finanziato con il Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) del Ministero dell’Interno (si vedano le pagine dedicate nel sito OTPL – <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-progetto-fami#content>).

Relativamente al dibattito interculturale fra formazione e ricerca in linguistica applicata, è interessante approfondire due aspetti specifici: il dialogo fra docenti madrelingua e non-madrelingua nell’insegnamento delle lingue e il ruolo dell’etica nell’insegnamento CLIL.

## 2. *La formazione degli insegnanti di lingue straniere*

La formazione di insegnanti plurilingui, le dinamiche di cooperazione tra docenti madrelingua e non madrelingua di lingue straniere hanno sempre goduto nel Se.L.d’A. di particolare cura. Le diverse caratteristiche di questi insegnanti, unite alle soluzioni pensate per le esigenze di preparazione degli studenti, sono state costantemente osservate e discusse, focalizzando l’attenzione sui vantaggi di una equilibrata sinergia tra i due profili – il nativo e il non-nativo –, i cui vantaggi hanno sempre messo in luce la ricchezza di un dialogo interculturale. Ripercorriamo molto brevemente alcuni spunti tratti dalla riflessione degli studi sul tema, come riferimento per la nostra discussione.

Sono numerosi gli studi che si concentrano sia sul ruolo dell’insegnante madrelingua nell’insegnamento delle lingue (Blanc & Vallat, 2016; Bridges & Emerald, 2013; Sheeren, 2016), sia sul grado di interazione tra insegnanti madrelingua e non madrelingua nel processo di formazione e nel trasferimento di conoscenze e competenze (Lasagabaster & Sierra, 2002; Derivry, 2006; Wahyudi, 2012). È interessante osservare gli effetti benefici della cooperazione tra questi due tipi di insegnanti sulla crescita linguistica e culturale degli studenti.

Distinguere tra madrelingua e non madrelingua conduce tuttavia a una nozione piuttosto astratta, in base alla quale l'insegnante madrelingua può rappresentare un mito dal punto di vista linguistico, ma non lo è dal punto di vista sociale, né necessariamente come insegnante di lingue, se opera in un contesto istituzionale che non conosce (ed è diverso se lavora in contesti non istituzionali). L'insegnante madrelingua avrebbe perciò principalmente competenza linguistica, mentre il non madrelingua, preparato per l'insegnamento della lingua, avrebbe maggiore competenza metodologica. Ma andiamo oltre queste distinzioni di superficie e osserviamo tipi di insegnante madrelingua nel caso del francese come lingua straniera (FLE); i profili individuati da Sheeren (2016: 70) sono i seguenti:

- un insegnante madrelingua francese che insegna la propria lingua madre in Francia per gli allofoni;
- un insegnante madrelingua francese che insegna il francese all'estero in un paese francofono (ad esempio, che insegna nell'Alliance française);
- un insegnante madrelingua francese che insegna francese all'estero, in un paese in cui il francese non è lingua ufficiale né lingua veicolare.
- un insegnante francofono non madrelingua che insegna la lingua madre agli allofoni nel proprio paese d'origine, dove il francese è una lingua ufficiale (Québec, Svizzera, paesi francofoni);
- un insegnante francofono non madrelingua che insegna la propria lingua madre all'estero, in un paese in cui la sua lingua non è né ufficiale né veicolare.

Si tratta quindi di un ventaglio ampio di situazioni di insegnamento, che lasciano intendere la necessità di superare qualunque generalizzazione.

La questione può portare a valutare i vantaggi della presenza di insegnanti madrelingua: secondo Braine (1999), i madrelingua parlano in modo più fluente e intuitivo e corretto rispetto ai loro colleghi non madrelingua, hanno una competenza sociolinguistica, il che significa che sanno parlare in modo appropriato in diversi contesti, grazie alla loro conoscenza del background culturale del parlato e delle regole e strategie di comunicazione. Cook (1999) menziona in particolare la creatività dei madrelingua nell'uso della lingua e la conoscenza di forme standard e non standard della lingua, come un grande vantaggio rispetto ai loro colleghi non madrelingua.

Nonostante i numerosi vantaggi che un insegnante madrelingua ha, il loro ruolo come educatori può anche comportare diversi problemi, connessi con il grado di efficacia dell'insegnamento raggiunto da un madrelingua. Braine (1999)<sup>4</sup> rileva altresì che spesso gli insegnanti madrelingua vengono assunti come insegnanti semplicemente perché sono madrelingua e non per le loro competenze didattiche,

---

<sup>4</sup> Braine osserva anche che il processo di apprendimento della lingua potrebbe essere sconosciuto all'insegnante madrelingua, poiché egli ha acquisito la lingua come prima lingua e non l'ha imparata in una scuola o in un altro ambiente di apprendimento come fanno i suoi studenti: l'insegnante madrelingua potrebbe non utilizzare le forme più corrette della lingua, ma piuttosto una determinata variante o uno stile informale.

il che può portare ad avere un insegnante con buone competenze linguistiche, ma con poche o nessuna capacità di insegnamento. La conoscenza della lingua non è sufficiente per essere un insegnante di successo, poiché un insegnante deve anche conoscere metodi e strategie di insegnamento, deve comprendere gli studenti, i loro problemi e il loro background culturale, deve conoscere il loro percorso di studi. L'insegnante madrelingua può anche avere problemi a capire gli errori degli studenti, i loro problemi nel processo di apprendimento, poiché spesso non è in grado di parlare o di capire la loro lingua, e quindi non può utilizzare la lingua degli studenti nel contesto dell'insegnamento per spiegare alcuni concetti o per intervenire nei problemi (Gill & Rebrova, 2001). Un ulteriore svantaggio è che l'ideale linguistico proposto dall'insegnante madrelingua può essere un obiettivo irraggiungibile per gli studenti: l'uso perfetto della lingua potrebbe sopraffare o addirittura intimidire gli studenti, che sentono di non fare abbastanza progressi e temono di non poter raggiungere il livello di un perfetto parlante (Cook, 1999).

Ci limitiamo a sintetizzare lo spettro delle problematiche sollevate da queste riflessioni: è un campo di osservazione che stiamo scandagliando, rilevando dati e mettendo a confronto équipes di insegnanti solo madrelingua ed équipes miste (Zanola, 2019). La cooperazione tra insegnanti madrelingua e non madrelingua potrebbe fare la differenza, in quanto entrambi possono imparare e trarre profitto l'uno dall'altro, in qualunque contesto di apprendimento. I vantaggi di una collaborazione equilibrata tra loro sono indiscutibili: la creazione di team misti influisce positivamente sul rendimento degli studenti, ottimizzando la loro preparazione sia per gli esami accademici sia per le loro future esigenze professionali. Abbiamo avuto modo di osservare queste dinamiche nei corsi Se.L.d'A.: la necessità di apprendimento e formazione linguistica in un contesto accademico è una priorità indiscutibile ed è responsabilità del Se.L.d'A. fornire le soluzioni più adatte in termini di identificazione dei livelli di conoscenza, organizzazione dei corsi e garanzia della qualità dell'insegnamento delle lingue.

I programmi di formazione bilingue e multilingue devono essere organizzati in base ai settori di studio, e vanno dall'introduzione alla metodologia dello studio della lingua e della comunicazione, allo sviluppo di livelli avanzati di conoscenza linguistica per scopi accademici e professionali. Lo studio delle lingue è affrontato dagli studenti come un oggetto, un problema, o una risorsa, e secondo la sua natura versatile vengono fatte scelte ad hoc: in ciascuna di queste situazioni di apprendimento, gli studenti si trovano a dover affrontare esigenze diverse di approfondimento e comprendono che le diverse opportunità di formazione linguistica aprono la strada a possibilità di riflessione e di acquisizione di conoscenze ancora più ampie (Zanola & Sartirana, 2015: 3).

Le esigenze pragmatiche degli studenti si combinano quindi con il dialogo con insegnanti e consulenti linguistici madrelingua e non madrelingua, in vista della creazione di percorsi di studio indipendenti nel quadro dell'apprendimento permanente. In particolare, il potenziamento delle strategie di autoapprendimento delle lingue straniere favorisce attività di apprendimento attraverso materiale rile-

vante e strategie motivanti, che fungono da incentivo allo studio delle lingue e delle culture straniere.

### 3. *La dimensione etica della formazione iniziale e continua degli insegnanti CLIL*

La dimensione interculturale si è sempre unita in questi anni con la preoccupazione etica (Bosisio, Gilardoni & Zanola, 2013). Nello studio *The European Foreign Language Teacher* (Kelly & Grenfell, 2004) si faceva il punto sui percorsi formativi disponibili per i futuri insegnanti in una trentina di paesi europei: un profilo comune concepito come quadro di riferimento sia per i decisori nei sistemi educativi sia per i formatori degli insegnanti. Il profilo sottolineava i valori culturali, sociali e civici che l'insegnante deve promuovere nell'insegnamento delle lingue straniere in Europa.

Contestualizzando il *European Framework for CLIL Teacher Education* (Marsh, Frigols Martín, Mehisto & Wolf, 2011) in relazione all'educazione linguistica, è possibile presentare la ricchezza di questo documento dal punto di vista etico, e in particolare le principali questioni etiche nel rapporto educativo: l'insegnante di lingua, l'apprendente e i contenuti dell'insegnamento linguistico – la lingua e la cultura di riferimento.

Gli obiettivi generali dell'educazione linguistica sono rappresentati dalle dinamiche di acculturazione, socializzazione e autorealizzazione della materia. L'acculturazione consiste nell'imparare una lingua e nell'essere in grado di usarla in modo appropriato, condividendo i modelli culturali delle persone che parlano quella lingua. Questo processo porta il discente ad assumere un atteggiamento di relativismo linguistico e culturale, che va inteso non come un atteggiamento agnostico, ma come la possibilità di riconoscere e accettare la diversità. Il discente si trova così nella condizione di socializzare con persone che appartengono a diversi gruppi linguistici e culturali, oltre che a realizzare il proprio progetto esistenziale.

Questi obiettivi sono un richiamo al forte valore formativo dell'apprendimento delle lingue. La conoscenza delle lingue facilita la comprensione interculturale tra le persone e costituisce una risorsa in termini di opportunità personali e professionali. Inoltre, una competenza plurilingue porta alla scoperta di diversi modi di categorizzare la realtà, di organizzare il pensiero e il discorso, il che favorisce lo sviluppo cognitivo del soggetto e ne arricchisce la personalità (Gilardoni, 2009: 35-37).

L'insegnante di lingua, mediatore interculturale (Porcelli, 1994: 9) e facilitatore dell'apprendimento, svolge così una duplice funzione, come osserva Bange (1992: 69-70):

- una funzione di supporto all'apprendimento: (che sia madrelingua o no) l'insegnante deve sviluppare “strategie di supporto” per il processo di acquisizione degli studenti, soprattutto attraverso la modulazione del discorso e delle risposte alle strategie dello studente per il controllo dei problemi di comunicazione;



- una funzione di massimizzazione: l'insegnante deve sviluppare strategie di ottimizzazione del processo di acquisizione dei discenti, attraverso una gestione della comunicazione che possa facilitare l'apprendimento.

Il corso di lingua può essere concepito come una comunità di pratiche (Wenger, 1998), cioè un contesto in cui i partecipanti condividono gli obiettivi dell'interazione e i compiti specifici come membri della comunità di apprendimento. Il terzo polo dell'atto didattico, l'oggetto dell'insegnamento-apprendimento, mette in evidenza un ultimo aspetto della dimensione etica della didattica delle lingue: si tratta del livello operativo dell'azione dell'insegnante, che seleziona i contenuti dell'insegnamento delle lingue, i testi e i materiali didattici.

La dimensione etica, o anche deontologica, può diventare l'oggetto dell'attività didattica: l'analisi degli eventi comunicativi in un determinato campo mostra la necessità di esaminare e condividere i principi etici riconosciuti e stabiliti all'interno di uno specifico ambito professionale. La dimensione etica può essere rilevata in modo implicito nelle quattro sezioni del *Framework*. 'Etico' e 'morale' ricorrono in questo testo (Bosisio, Gilardoni & Zanola, 2013: 105-106), riferite rispettivamente alla gestione del CLIL come macro-competenza e alla terminologia del CLIL relativamente alla dimensione morale degli obiettivi e alle pratiche del CLIL. L'obiettivo del *Framework* prevede non solo una formazione professionale specifica finalizzata allo sviluppo dei curricula CLIL, ma si propone come uno strumento di riflessione. La dimensione etica consiste nella responsabilità del docente di saper trasmettere la propria materia in una lingua straniera, sulla base delle indicazioni generali fornite dal *Quadro di riferimento*, che devono essere adattate ai diversi contesti educativi e umani.

Attrarre l'attenzione dei docenti, destinatari del *Framework*, sull'importanza delle competenze, cognitive e pratiche, nonché degli atteggiamenti, anche di idee e credenze nei confronti della L2, da parte dei suoi relatori e della loro cultura, evidenzia la spiccata sensibilità verso la dimensione umana del processo di insegnamento/apprendimento, e in particolare in relazione alle variabili psicologiche ed emotive (Gaonac'h, 1987). L'attenzione etica è focalizzata sull'argomento, sia esso lo studente, presente o futuro, o l'insegnante in formazione, destinatario del *Quadro di riferimento*. È quindi un richiamo alla responsabilità del soggetto-allievo in relazione all'oggetto dell'apprendimento, che nel CLIL riguarda sia la lingua sia la disciplina.

L'enfasi sui processi e gli obiettivi della valutazione, delle persone e dei sistemi, implica un approccio etico al processo di valutazione in tutta la sua complessità, che si realizza attraverso un'adeguata e approfondita formazione degli insegnanti e una costante analisi dei bisogni e dei risultati raggiunti dai discenti.

Il riferimento a una comunità di apprendimento professionale è etico di per sé. I destinatari del *Framework* sono chiamati a far parte di una comunità professionale che ha un determinato codice etico e condivide le stesse responsabilità verso tutti gli attori dello «spazio di azione didattica» (Balboni, 2012: 108): i discenti, gli oggetti dell'apprendimento e se stessi.

Il riferimento alle competenze chiave dell'Unione Europea sottolinea la preoccupazione etica nei confronti del rapporto soggetto-agente, soprattutto quando si tratta di aiutare il primo a sviluppare la competenza di "imparare ad imparare", la chiave di volta per la vita, e non solo per la scuola (Trocmé-Fabre, 1994).

La definizione della macro-competenza «Ricerca e Valutazione» sembra sintetizzare il dovere di ogni insegnante, il linguaggio e la disciplina: ecco allora l'etica della professione, basata sulla reciprocità delle azioni dell'agente e del soggetto, e di conseguenza sulle loro reciproche responsabilità.

La presenza di indicatori etici nel *Framework* è tutt'altro che marginale, e tutte le sezioni sono interessate da questa preoccupazione: dalla presentazione del documento alla scelta dei contenuti, ai passi indicati per lo sviluppo dei percorsi di carriera. La preoccupazione etica riguarda lo spazio didattico in sé e per sé e dà luogo all'assunzione di una rete di responsabilità da parte del discente della materia, in primo luogo, così come da parte dell'insegnante a cui il *Framework* è rivolto, dal ciclo primario all'istruzione superiore, dato il ruolo trasversale della dimensione etica. Il documento del *European Framework for CLIL Teacher Education* può essere considerato come un vero e proprio codice etico, un punto di riferimento essenziale per la formazione nella professione, come guida e manuale di autoformazione, ma soprattutto come "strumento di riflessione" e "specchio concettuale" al servizio degli attori dello spazio didattico.

#### 4. Sfide, dibattiti e prospettive

I temi esplorati in ambito teorico e applicato si inquadrano in una più ampia prospettiva di politica linguistica nell'insegnamento superiore e sono arrivati a confrontarsi con la rivoluzione portata dalle conseguenze della crisi sanitaria ed economica: apprendimento a distanza per l'insegnamento delle lingue, sostenibilità dell'offerta educativa universitaria (spazi adeguati per l'insegnamento, supporto tecnologico adeguato), rispetto della diversità linguistica e inclusione, comunicazione della scienza ai cittadini nelle loro rispettive lingue.

Le sfide legate al controllo del complesso mondo della conoscenza delle lingue specialistiche, con le proprie tipologie testuali orali e scritte, alla loro accessibilità linguistica e concettuale, sono al centro delle analisi teoriche dell'OTPL e delle proposte applicative del Se.L.d'A. Le parole e i termini usati nel discorso specialistico permettono di entrare nel mondo del sapere tecnico e scientifico – ma anche giuridico, sociale, filosofico, ecc.; i termini, il sistema linguistico e gli oggetti della scienza hanno principalmente lo scopo di classificare e dare ordine a una grande massa di informazioni. La chiarezza e l'appropriatezza linguistica e concettuale sono la prima e l'ultima salvaguardia della comunicazione scientifica: un'adeguata formazione deve fornire agli studenti il giusto livello di competenza linguistica e terminologica nelle lingue che useranno.

Un'educazione plurilingue equilibrata è fondamentale e valutata all'interno della realtà linguistica del paese: obiettivi di una politica linguistica universitaria

sono la tutela della libertà indispensabile per la ricerca scientifica e l'attività creativa, unita al riconoscimento dei vantaggi derivanti dalla promozione e dallo sviluppo degli scambi internazionali e della cooperazione reciproca in campo scientifico e culturale.

Plurilinguismo significa più di una lingua, più di due se possibile, più di qualunque numero sia usato attualmente in un dato sistema educativo. Come includerle nei crediti formativi disponibili nella carriera degli studenti? Lingua madre, seconda lingua, lingua franca... I livelli di competenza orale e scritta, attiva e/o passiva, devono essere definiti considerando che possono essere anche diversi per le diverse lingue. Se questo non può – o non deve – diventare un'indicazione normativa, la politica linguistica universitaria deve comunque dare delle linee guida in questo senso, o formulare auspici tali da incoraggiare i decisori a finanziare un impegno *ad hoc*, nonché la fattibilità di un'organizzazione modulare dell'insegnamento/apprendimento delle lingue. I vantaggi sono immediatamente evidenti:

- la preparazione alla gestione professionale del discorso scritto e orale con conoscenze pertinenti della terminologia e degli stili di comunicazione delle varie discipline;
- la formazione più aperta sia all'inclusione sia alle opportunità internazionali nel mondo professionale;
- il rispetto della diversità culturale;
- l'apertura al dialogo interculturale e alla cooperazione internazionale.

Un'adeguata politica linguistica universitaria è un orientamento di grande importanza per il futuro degli investimenti nei giovani e nella ricerca in ogni paese (Zanola, 2021). Deve essere elaborata conoscendo a fondo le tradizioni linguisticoculturali del paese, insieme a quelle della sua gestione politico-economica-sociale. Per verificarne l'impatto, oltre alla pianificazione, sarà necessario stabilire un processo di attento sostegno nella fase di applicazione della politica linguistica, e di monitoraggio a breve, medio e lungo termine, per valutare gli esiti e le ricadute di quanto pianificato. Il sistema di internazionalizzazione che apre la strada alla mobilità dei saperi come fonte da cui attingere per le esigenze economiche, sanitarie e produttive in una prospettiva nazionale e globale permette di ripensare l'investimento nella formazione dei giovani. Una politica linguistica che progetta e monitora i processi applicativi dei percorsi formativi plurilingue offre anche diversità di approcci di studio alla disciplina: il plurilinguismo è un vantaggio, un'opportunità, una sfida da non perdere.

L'esperienza del dialogo interculturale fra ricerca e formazione in linguistica applicata condotta nel Se.L.d'A., col supporto dell'OTPL, costituisce un riferimento e dimostra la sua efficacia e la sua fattibilità. La prospettiva plurilingue, antica risorsa educativa, si rivela un'opportunità culturale per tutti, nelle diverse situazioni personali e professionali, ma soprattutto una sfida educativa nel senso più ampio di cui sopra, una sfida che libera e apre agli incontri, una profezia di solidarietà e dialogo con l'umanità.

### *Riferimenti bibliografici*

- BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse (nuova edizione)*, UTET Università, Torino.
- BANGE P. (1992), À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), in *Acquisition et interaction en langue étrangère* 1: 53-85.
- BLANC-VALLAT C. (2016), Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangères (FLE) en milieu universitaire chinois, in *Recherches en didactique des langues et des cultures* 13(1): 1-18.
- BOSISIO C., GILARDONI S. & ZANOLA M.T. (2013), Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE: quelle place pour l'éthique?, in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité XXXII* (3), <http://journals.openedition.org/apliut/3885>.
- BRAINE G. (1999), *Non-native Educators in English. Language Teaching*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- BRIDGES S. & EMERALD E. (2013), Intersecting global and local: the intercultural and intersubjective constructions of 'expatriate' and 'local' teachers in the search for the 'x factor', in *Pedagogies: An International Journal* 8(4): 316-335.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2007), *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un Cadre de Référence Européen*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. 2007: PEPELF, *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*.
- COOK V. (1999), Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching, in *TESOL Quarterly* 33(2): 185-209.
- DERIVRY M. (2006), Les enseignants 'natifs' et 'non-natifs' de langue(s): catégorisation linguistique ou construction sociale?, in *Travaux de didactique du FLE* 55: 100-108.
- GAONAC'H D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier/Didier, Paris.
- GILARDONI S. (2009), *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*, EDUCatt, Milano.
- GILL S. & REBROVA A. (2001), Native and non-native: together we're worth more, in *The ELT Newsletter* 52: 1-11.
- KELLY M. & GRENFELL M. (a cura di) (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, University of Southampton, Southampton.
- LASABAGASTER D. & SIERRA J.M. (2002), University Students' Perception of native and Non-native Speaker teachers of English, in *Language Awareness* 11(2): 132-142.
- MARSH D., FRIGOLS MARTÍN M.J., MEHISTO P. & WOLFF D. (2011), *European Framework for CLIL Teacher Education*, Strasbourg-Graz, Council of Europe-European Centre for Modern Languages, Strasbourg-Graz.
- PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- SHEEREN H. (2016), Entre norme et variation: la position inconfortable des professeurs de Français Langue Etrangère natifs non français, in *Synergies France* 10: 69-81.
- TROCMÉ-FABRE H. (1994), *J'apprends, donc je suis*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

WAHJUDI R. (2012), Native Speaker versus Non Native Speaker Teachers in TESOL. Paper presented at the *4th NELTAL Conference*, The State University of Malang, March 1-9.

WENGER E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

ZANOLA M.T. (a cura di) (2013), *L'autonomia nella formazione linguistica universitaria. Il ruolo del centro per l'autoapprendimento dell'Università Cattolica*, Educatt, Milano.

ZANOLA M.T. (2018), *Che cos'è la terminologia*, Carocci, Roma.

ZANOLA M.T. (2019), Plurilingual expatriate teachers at the university: a 'Français Langue Etrangère' case in Italy, in *European Journal of Higher Education* 9(3): 315-326.

ZANOLA M.T. (2021, in corso di stampa), Language Policy in Higher Education, in GAZZOLA M., GRIN F., CARDINAL L. & HEUGH K. (a cura di), *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning*, London, Routledge.

ZANOLA M.T. & SARTIRANA L. (a cura di) (2015), *La certificazione e il riconoscimento delle competenze linguistiche dello studente universitario*, EDUCatt, Milano.

