

CRISTINA BOSISIO<sup>1</sup> - SILVIA GILARDONI<sup>1</sup> - MARIO PASQUARIELLO<sup>1</sup>

## Trattamento e facilitazione dell'input in classe CLIL: l'abilità di mediazione didattica del docente

This paper investigates CLIL classroom discourse in order to find out the way CLIL teachers process input in a foreign language and facilitate access to subject content. Our analysis is based on a corpus of video-recorded interactions collected for an action-research project in high school classrooms across Italy. The fact that CLIL has been in place in the Italian school system for a number of years, and teachers are more confident in its usage, provides an opportunity to observe teaching strategies and processes. Therefore we highlight the importance of meta-didactic reflection in the methodological training of in-service teachers. We also define competence indicators for the ability of CLIL teachers to mediate subject content in a foreign language. These findings enable the promotion of good CLIL teaching practices in classroom communication.

### 1. *Introduzione*

Il presente contributo prende in esame le strategie didattiche attivate dal docente CLIL per il trattamento dell'input in lingua straniera (LS) e la facilitazione dell'accesso ai contenuti disciplinari con attenzione al parlato dell'insegnante. L'analisi si basa su un corpus di videolezioni registrate presso scuole secondarie di secondo grado nel contesto di un progetto di ricerca-azione sul territorio nazionale.

L'obiettivo dell'indagine è duplice: da un lato evidenziare il ruolo della riflessione metadidattica nella formazione metodologica dei docenti in servizio; dall'altro declinare gli indicatori della competenza del docente CLIL nell'abilità di mediazione dei contenuti disciplinari in una lingua straniera, anche al fine di promuovere buone pratiche nella comunicazione didattica in classe CLIL nel contesto scolastico italiano.

Dopo la presentazione del quadro teorico di riferimento, illustriamo la metodologia di raccolta del corpus, per passare poi all'analisi dei dati e alle riflessioni conclusive<sup>2</sup>.

### 2. *Fondamenti teorico-metodologici*

L'indagine si inserisce nel quadro metodologico dell'analisi del discorso applicata alla comunicazione esolingue che caratterizza le situazioni di insegnamento/apprendimento CLIL (Dalton-Puffer, 2007; Dalton-Puffer *et al.*, 2010).

<sup>1</sup> Università Cattolica, Milano.

<sup>2</sup> Il contributo è frutto di un lavoro comune. Per l'elaborazione scritta i paragrafi sono stati così suddivisi: Cristina Bosisio, 3.3, 4; Silvia Gilardoni, 1, 3, 3.1; Mario Pasquariello, 2, 3.2.

Nella comunicazione in classe si distingue tra discorso regolativo, che guida e struttura l'attività in classe, e discorso costitutivo o disciplinare, che concorre alla costruzione delle conoscenze disciplinari stesse, il cosiddetto *instructional register* secondo la terminologia anglofona (Kramersch, 1984; Christie, 2000).

Nell'ambito del discorso disciplinare del docente è possibile individuare diversi livelli discorsivi, che Causa (2014; 2017) ha così delineato nella prospettiva della classe CLIL:

- un discorso ordinario (relativo alla comunicazione di base), che serve come lingua passerella quando l'insegnante approccia contenuti complessi per il livello di competenza disciplinare;
- un discorso divulgativo, presente nei manuali e nei documenti utilizzati in classe;
- un discorso didattico, che caratterizza la trasmissione mirata e programmata dei saperi disciplinari da parte dell'insegnante e riguarda quindi la mediazione dei contenuti agli studenti;
- un discorso specialistico, ossia il discorso scientifico proprio della materia insegnata, che emerge in particolare nel trattamento del lessico specifico come primo livello di specializzazione, fino a giungere ai diversi generi e tipologie testuali.

La nostra attenzione si focalizza in particolare sul discorso didattico in classe CLIL, che implica un'opportuna riflessione in merito all'accessibilità e alla comprensibilità dell'input linguistico da parte dell'insegnante, chiamato a facilitare il processo di comprensione del messaggio in un contesto di interazione esolingue.

Per perseguire tale obiettivo l'insegnante, come noto, può ricorrere all'adozione di precise strategie discorsive e all'utilizzo di specifici supporti metodologici (fra gli altri, Coonan, 2012; Coyle *et al.*, 2010; Mehisto *et al.*, 2008).

Tra le strategie discorsive a disposizione dell'insegnante ricordiamo, per esempio, la possibilità di ricorrere a riformulazioni, ripetizioni, semplificazioni del messaggio, proporre esemplificazioni e domande guida per la comprensione, sfruttare la ridondanza dell'input e l'alternanza LS-L1. A tali strategie è possibile associare l'uso di materiali di supporto (schema della lezione, immagini, ecc.), di organizzatori grafici (tabelle, diagrammi, mappe concettuali, ecc.), sussidi tecnologici.

### 3. *Presentazione e analisi del corpus*

L'indagine si basa su un corpus di videolezioni CLIL raccolto nell'ambito del progetto ministeriale *Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici* su incarico del MIUR (Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione) nel primo triennio di passaggio a ordinamento del CLIL nei licei linguistici (D.P.R. n. 89/2010)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Per una descrizione del progetto si vedano MIUR (2016) e Pasquariello (2016).

Il corpus è parte integrante di un'azione del progetto (*Ricerca-azione e micro-teaching*), finalizzata a raccogliere, monitorare e valorizzare pratiche didattiche diffuse sul territorio nazionale in contesto CLIL, sfruttando la tecnica della micro-lezione videoregistrata, sia come pratica formativa per gli insegnanti, sia come strumento di ricerca-azione (Allen, 1967; Cooper, 1967; Calvani *et al.*, 2011; Micheletta, 2014).

Le videolezioni sono state raccolte nell'anno scolastico 2014-2015 grazie alla collaborazione di ventitré docenti CLIL che insegnano discipline curriculari diverse (storia, filosofia, storia dell'arte, matematica, scienze, fisica) nelle quattro lingue straniere più insegnate (inglese, francese, spagnolo e tedesco) nei licei linguistici di diverse regioni italiane<sup>4</sup>.

Durante la realizzazione del progetto ministeriale è stato chiesto ai docenti di videoregistrare una propria lezione in una classe reale scegliendo un singolo argomento di un contenuto disciplinare da veicolare in LS per un periodo di tempo di circa quindici minuti. Ogni videolezione era corredata da una scheda di pianificazione dell'intervento didattico, in cui si esplicitavano dati e riferimenti di contesto, obiettivi e modalità di realizzazione, sussidi impiegati. Le videolezioni così raccolte sono state analizzate da parte di un gruppo di osservatori composto da disciplinari, linguisti e glottodidatti esperti di metodologia CLIL (docenti universitari e docenti formatori CLIL di scuola secondaria), che hanno segnalato agli insegnanti coinvolti punti di forza e criticità delle lezioni svolte in relazione alle strategie discorsive e didattiche utilizzate. Salvo rare eccezioni, gli insegnanti hanno poi proposto una seconda videolezione sulla base del *feedback* ricevuto. Il corpus ministeriale risulta così composto da quarantuno video.

In questa sede, data l'ampiezza e l'eterogeneità del corpus, analizziamo un campione di videolezioni al fine di osservare le strategie discorsive e didattiche messe in atto dai docenti per la mediazione dei contenuti disciplinari in LS. Attraverso il confronto tra le strategie utilizzate nelle due videolezioni, prima e dopo il *feedback* del gruppo di ricerca, intendiamo altresì verificare la potenziale efficacia della riflessione metadidattica nel percorso formativo del docente CLIL. Per questa ricerca abbiamo quindi selezionato cinque videolezioni di discipline diverse veicolate in lingue diverse: due di matematica in inglese, due di storia in francese, una di storia in tedesco.

Le trascrizioni che seguono riportano il parlato degli insegnanti anche con eventuali deviazioni dalla norma della LS, la cui analisi, pur rilevante nella prospettiva degli studi interlinguistici (Bosisio, 2012), esula tuttavia dall'obiettivo del presente lavoro<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> I docenti che hanno collaborato al progetto sono in servizio presso Licei linguistici di nove regioni italiane secondo la seguente distribuzione: Piemonte (2), Liguria (1), Lombardia (9), Friuli Venezia Giulia (1), Emilia Romagna (3), Toscana (1), Lazio (1), Campania (3), Puglia (2).

<sup>5</sup> Per le trascrizioni rimandiamo al modello utilizzato da Dalton-Puffer (2007). Le convenzioni di trascrizione qui utilizzate sono le seguenti:

.	intonazione discendente finale di frase
.. ...	pausa breve, pausa lunga
?	intonazione ascendente

### 3.1 Matematica in inglese

I primi due video analizzati sono stati registrati presso due classi quinte di un liceo in provincia di Imperia, durante lezioni di matematica in lingua inglese.

La prima registrazione presenta il momento introduttivo di una lezione sul concetto di limite.

In apertura l'insegnante proietta la foto di un paesaggio marino con una persona sulla spiaggia che guarda l'orizzonte.

L'insegnante motiva la scelta della foto come spunto per spiegare la differenza tra l'uso della parola 'limite' nel linguaggio comune e nella terminologia disciplinare; per spiegare i due concetti, ricorre quindi a definizioni e riformulazioni, nonché a similitudini e immagini come il paragone con una scatola (*like a box*), con l'orizzonte del mare (*the sea this horizon*), con l'apertura della mente (*open as our mind*), alternando discorso ordinario e discorso specialistico:

(1)

I i choose this photo .. just because there is a different way to use words .. in mathematics or in real life .. in everyday life .. when we think about a limit .. we think about something that ... bounds that limits that puts into something like a box. ... in mathematics instead when we talk about limits we think about something that can describe the behavior of an object of a function .. in this case so it's it's a way to study how a function behaves in a particular situation. .. so it isn't something that limit that limits that creates a boundary .. for a function but something that can .. can be thought in a different way. so in mathematics often happens this thing .. there are things that you can study .. can think about .. even if they are far from our experience .. so ... the sea this horizon let us think about something that is not bounded but something that is open as our mind.

Subito dopo, per richiamare il concetto di funzione e le sue proprietà e ripassare la relativa microlingua, l'insegnante propone un'attività di elicitazione attraverso una *word cloud*, a partire dalla quale chiede agli studenti il significato dei vari termini contenuti. Ne risultano definizioni semplificate che vengono co-costruite nell'interazione didattica in modo dialogato.

L'estratto che segue verte, ad esempio, sulla definizione di funzione. L'insegnante chiede di spiegare cos'è una funzione matematica. Un primo studente tenta una ri-

!	enfasi
[	sovrapposizione dei turni di parola
=	assenza di pausa ( <i>latching</i> ) nel parlato all'interno di uno stesso turno o tra turni di parola (in questo caso il segno è ripetuto all'inizio del turno successivo)
:	allungamento vocalico o consonantico
MAIUSCOLO	parola pronunciata con volume più alto
((silenzio))	indicazioni o commenti su aspetti non trascrivibili
(blabla)	ipotesi del trascrittore relative a passaggi poco comprensibili
(xxx)	segmento non comprensibile.

I parlanti sono indicati nel modo seguente: I= insegnante; S= studente; S1, S2, Sn= studente (in ordine di turno di parola); SS= due o più studenti.

sposta; l'insegnante lo incalza e sollecita poi un secondo studente, che inizia la formulazione della definizione desiderata, completata e riformulata dal docente stesso nell'ultimo turno:

(2)

- I so .. we start with function you know what a function is ... who's trying to .. to explain what a function is in maths? ... try!  
 ((silenzio))  
 I what is a function? ... tommaso .. go!  
 S1 a function associates ... eh  
 I what?  
 S1 eh  
 I in a very simple way  
 S1 a point ... (xxx)  
 I federico!  
 S2 it's ... eh ... associates a point x to .. to a function  
 I more simple .. in a more simple way .. it's a way to associate .. to link a number?  
 S2 to another [number  
 I: [to another number .. okay? this is a function. or we can say it is a way to associate a number to only one number.

Dopo questa fase, l'insegnante proietta tramite power point la definizione di limite di una funzione, che però non legge e non spiega, né in inglese né in italiano, passando subito a introdurre la visione di un video di un docente americano sul tema:

(3)

- I we are going to see a video talking about limits ... what do you what can you see here is one of the definitions .. mathematical definitions of limits okay? ... but now we are going to listen to this video to watch to listen to this video ... pay attention .. it's an american it's an american teacher.

Rispetto a questa micro-lezione, il gruppo di osservatori ha fornito un *feedback* che evidenzia aspetti positivi e criticità. L'elicitazione dei prerequisiti tramite l'uso di *word cloud* e la formulazione di domande mirate alla co-costruzione delle definizioni tra insegnante e studenti segnalano la consapevolezza metodologica del docente nella gestione della lezione CLIL. Si suggerisce tuttavia la possibilità di sfruttare le potenzialità dell'alternanza LS-L1 per favorire l'interazione didattica e la comprensione dei concetti (Gilardoni, 2009). Quanto all'introduzione del nuovo contenuto disciplinare oggetto della lezione, la spiegazione del docente risulta invece assente: la definizione di limite viene presentata senza alcun commento e la trattazione del tema viene relegata alla visione di un video. Tale video però, concepito per un pubblico madrelingua, necessiterebbe di strategie di facilitazione per guidare la comprensione prima, durante e dopo la visione.

Sulla base di queste osservazioni, l'insegnante propone dunque una seconda micro-lezione, che sottopone a una classe dello stesso livello sul tema del calcolo differenziale.

Notiamo qui la stessa modalità di elicitazione collettiva dei prerequisiti terminologici e concettuali, realizzata attraverso la proiezione di un elenco di termini e una serie di domande mirate alla co-costruzione delle loro definizioni.

Accogliendo il suggerimento del gruppo di osservatori, questa volta il docente inserisce anche la strategia dell'alternanza LS-L1 per richiamare la terminologia nelle due lingue. Nell'esempio che proponiamo si sofferma sul concetto di *differentiable function*, evidenziando la differenza tra il termine inglese e i possibili equivalenti in italiano (*derivabile, differenziabile*). Alla domanda stimolo dell'insegnante (*when the function is called differentiable?*), uno studente risponde prima tentando una formulazione in inglese e poi ricorrendo all'italiano (*è una derivata*). Il docente, accogliendo lo spunto dello studente che risponde in L1, ripristina l'uso della LS ma poi riapre una parentesi in italiano per fissare la differenza d'uso dei termini nelle due lingue:

(4)

I when the function is called differentiable? ... when the function is called differentiable? when? ... when exists who=what? it's?

S1 (derivate)

I it's?

S1 è una derivata

I it's derivative. so derivata certo okay? noi diciamo derivabile gli inglesi dicono differentiable in realtà la parola differenziabile esiste anche in italiano eh? .. chi proseguirà con gli studi vedrà anche l'utilizzo di questa parola differenziabile .. noi di solito diciamo derivabile e loro dicono differenziabile differentiable.

La spiegazione prosegue poi con una presentazione power point funzionale a illustrare la trascrizione di teoremi e relative formule. È il docente stesso questa volta che enuncia le formule presentate mettendo in evidenza lessico e procedure discorsive specifiche della disciplina. È il caso, per esempio, dell'enunciazione del teorema di Fermat, dove prevale il discorso specialistico:

(5)

I so this is the theorem ... let the function  $x$  ... be the defined in the closed interval  $a$   $b$  ... if  $f$  of  $x$  ... has a local extremum at a point  $x$  zero... an internal point in the interval... where it is also differentiable then ...  $f$  ... the derivative of  $f$  ... calculated in the point of zero ... is zero. ... this is a very important theorem because ... states that ... if we are looking for extrema ... we must look for them in the set ... of points where the derivative of the function is zero ... so it can help ... to find these points ... can i go on?

S (xxx)

I these points are called stationary points. ... the points in which ... mmmm ... the first derivative of the .. of the ... of the function is zero but we saw that fermat's theorem states that all local extrema of a function are stationary points .. but the converse is not true.

### 3.2 Storia in francese

Gli interventi in lingua francese sono stati videoregistrati durante lezioni di storia sul tema della cattività avignonese in due classi terze di un liceo di Napoli.

La prima lezione si apre con una modalità frontale di esposizione, durante la quale l'insegnante introduce i contenuti appoggiandosi spesso a un uso retorico di frasi interrogative con funzione didattico-espositiva<sup>6</sup>, come osserviamo nel seguente esempio:

(6)

I    quelles sont les raisons pour lesquelles le pape à un certain moment va vivre dans ce palais? les raisons sont que à rome il y avait des problèmes .. des problèmes surtout avec les familles nobles de la ville.

L'insegnante richiama concetti già affrontati in lezioni precedenti che consentono di riprendere temi centrali per il discorso disciplinare, affidandosi anche a riformulazioni e a perifrasi per facilitare l'accesso ai contenuti. In questo caso, ad esempio, riprende le nozioni di 'potere temporale' e 'potere spirituale' e si ricollega alla cosiddetta *théorie des deux glaives* (nota come 'dottrina delle due spade'), già trattata precedentemente. Il termine specialistico viene qui riformulato utilizzando una parola di registro ordinario (*épées*), cui segue una perifrasi esplicativa:

(7)

I    la différence entre le pouvoir temporel et le pouvoir spirituel vous la connaissez .. on en a parlé plusieurs fois okay? la théorie des deux glaives .. les deux épées que dieu a données au: .. à l'empereur et au pape. ça va? vous êtes d'accord?  
S    oui  
I    okay ça va.

Si rileva altresì la costante preoccupazione da parte dell'insegnante di facilitare la comprensione di parole chiave, che ritiene possano risultare opache per il contenuto disciplinare. Nell'esempio che segue si focalizza l'attenzione sulla parola *attentat* attraverso una richiesta di conferma di comprensione. Anche se alcuni studenti rispondono affermativamente, l'insegnante propone comunque una definizione perifrastica semplificata, seguita da una esemplificazione che permette di attualizzare un concetto centrale per la disciplina con riferimento a un recente fatto di cronaca (*qui s'est passé à paris il y a quelques jours*):

(8)

I    il se passe quelque chose d'étrange à un certain moment il y a eu une sorte d'attentat au pape un attentat vous comprenez attentat?  
SS   oui  
I    quand quelqu'un veut tuer quelqu'un quelqu'un d'autre comme comme ce qui s'est passé à paris il y a quelques jours. okay?

<sup>6</sup> Sulla funzione pragmatica delle frasi interrogative si veda Gobber (1999).

Nel seguente estratto la riflessione verte sulla parola 'conclave'. L'insegnante formula una domanda per focalizzare l'attenzione sulla parola in questione, cui fa seguire una sua prima definizione; tale definizione viene poi completata attraverso il contributo degli studenti in risposta a una seconda domanda, che permette di co-costruire il significato seguendo la nota struttura della tripletta didattica:

(9)

- I qu'est-ce que c'est le conclave? ... c'est la réunion des personnes qui élisent le pape ... c'est qui qui élit le pape? vous le savez? c'est [les?  
 S [les cardinaux =  
 I = c'est les cardinaux c'est très bien c'est très bien les cardinaux.

L'insegnante ricorre anche all'alternanza LS-L1 come strategia discorsiva, per esempio in riferimento a nomi propri di città per facilitarne la trasparenza (come nel caso di *Rome*, glossata con *Roma* e *Pérouse* con *Perugia*).

In un altro caso, l'alternanza tra le lingue si unisce alla comunicazione non verbale. Mentre l'insegnante racconta l'evento storico dell'*attentat ou gifle d'Anagni*, prima mima con il gesto la parola *gifle*, poi richiama la denominazione specifica dell'evento storico in italiano, sottolineando così una conoscenza linguistico-culturale fondamentale anche per la L1:

(10)

- I en italien c'est .. on rappelle cet événement comme .. avec le nom de lo schiaffo di anagni.

Anche in questa lezione viene utilizzato un documento video. In questo caso, il filmato si presenta non come sostituto della spiegazione ma come supporto e integrazione della stessa. L'insegnante si sofferma su singoli passaggi del video per richiamare l'attenzione su precisi elementi lessicali, come per esempio il termine *conclave*, ripreso dal video a rinforzo della spiegazione di qualche minuto prima, oppure la parola *témoignage* menzionata in un altro momento del video. Qui il docente fa prima ricostruire agli studenti la frase che contiene il termine in questione («Face au Rhône le palais des papes est le plus grand témoignage du passé historique et religieux d'Avignon»), per poi soffermarsi sul concetto in modo più approfondito. L'insegnante chiede quindi agli studenti di spiegarne il significato, raccomandando di non ricorrere all'italiano. Uno studente propone una definizione supportato dalla gestualità dell'insegnante che lo incoraggia a riportare l'azione nel passato. L'insegnante riprende poi e conferma la definizione dello studente, ampliandone il campo semantico in riferimento a un diverso contesto d'uso, la testimonianza in tribunale. Questa digressione consente di affiancare il concetto di testimonianza storica a quello di testimonianza del vero, alternando discorso specialistico e discorso ordinario:

(11)

- I le témoignage .. essayez de m'expliquer qu'est-ce qu'un témoignage sans traduire en italien .. qu'est-ce qu'un témoignage? ... qu'est que c'est un témoignage? vas-y!

- S une chose qu'on utilise pour décrire quelque chose qui est qui est  
 ((l'insegnante usa il gesto della mano per indicare la collocazione nel passato))
- S qui s'est passée dans le passé
- I qui s'est passé dans le passé justement. le témoignage c'est ce qui reste du passé okay? mais le témoignage est aussi quand quand je vais au tribunal okay? quand il y a des témoins okay? alors c'est quelque chose qui témoigne du passé. c'est un témoin .. c'est quelque chose de vrai. okay? parce qu'il est témoin .. c'est quelque chose de vrai. moi j'étais là et j'ai vu ce qui s'est passé ... les pierres de ton pays sont des témoignages .. de rome de l'époque de rome parce qu'elles étaient là à l'époque de rome okay? ça va?

In questa micro-lezione, frutto di un'attenta riflessione metodologica, emergono tuttavia alcune criticità, sottolineate nel *feedback* fornito al docente dal panel di esperti. In particolare, nella fase iniziale della lezione si osserva uno scollamento, con un effetto disorientante, tra il parlato dell'insegnante e il supporto visivo: l'insegnante sta introducendo la storia del cambio della residenza papale e dello schiaffo di Anagni, mentre l'immagine mostrata non è direttamente pertinente con i contenuti affrontati, bensì tratta dal video che sarà presentato poco dopo.

Le indicazioni del gruppo di osservatori mettono l'accento anche sulla possibilità di supportare il parlato con l'uso di cartine geografiche per aiutare gli studenti a orientarsi tra le località citate durante la lezione.

Altri aspetti sono invece valorizzati come buoni indicatori della competenza del docente nel discorso didattico, quali la strategia discorsiva dell'alternanza LS-L1 e la gestione della comunicazione non verbale.

Tenendo conto dei suggerimenti forniti, l'insegnante ripropone la lezione a una classe parallela e introduce alcuni elementi di novità, facendo particolare attenzione alla ridondanza dell'input.

Fin dall'inizio sono presentati, tramite power point, una serie di supporti come guida alla comprensione: la scaletta della lezione; le immagini relative ai contenuti illustrati (ad es. le cartine geografiche che visualizzano le località citate nel discorso); la trascrizione delle domande poste agli studenti (dal *brainstorming* iniziale alle domande specifiche per la comprensione dei concetti principali); una scheda, fornita anche agli studenti in cartaceo, che consente di individuare gli estratti del video oggetto di attenzione.

### 3.3 Storia in tedesco

Abbiamo infine analizzato il filmato di un terzo docente, che propone una lezione di storia in tedesco sul tema delle crociate in una classe terza di un liceo di Udine.

Rispetto agli esempi visti finora, l'insegnante non utilizza sussidi tecnologici, ma coinvolge gli studenti partendo da pochi strumenti tradizionali, dalla lavagna in ardesia al libro di testo.

Nel presentare lo schema della lezione l'insegnante ricorre al supporto della lavagna, su cui trascrive alcune parole chiave in base a un'organizzazione grafica tri-

partita; tre sono infatti le parti che costituiscono le fasi dell'esposizione, ossia la riattivazione delle conoscenze pregresse sui fatti storici, le cause delle crociate, la lettura e la comprensione di un testo, come il docente esplicita verbalmente:

(12)

I wir starten .. zunächst mit einer kleinen wiederholung eh dann werden wir eine zentrale frage beantworten .. die zentrale frage ist WARUM nehmen leute an kreuzzüge teil. ... und am ende haben wir eine textarbeit .. der text gehört zu diesem buch .. forum geschichte ... das ist die struktur wir haben für heute.

Nella fase iniziale della lezione, il docente ricorre alle note *wh-questions* per richiamare l'attenzione degli studenti sulle conoscenze pregresse in una modalità dialogata, come si osserva nel seguente estratto:

(13)

I versuchen uns etwas zu erinnern. ... diese fragen wann wer was wie ... was wissen wir über den erste kreuzzug? was wissen wir [über  
S1 [wann  
I zum beispiel wann .. sì!  
S1 eh .. sie beginnen in eh .. ein tausend sechs und neunzig.  
I ja in .. besser liegt? sondern? sie beginnen?  
S1 um  
S2 um  
I im jahr  
S1 [ah im jahr  
I [im iahr tausend?  
SS sechs und neunzig  
I tausend sechs und neunzig okay.

Notiamo qui l'uso della L1 da parte del docente (*si*) nel momento in cui ratifica l'intervento dello studente (*wann*) in risposta alla sua richiesta, incoraggiandolo così a proseguire nella riflessione. L'uso dell'italiano emerge anche nel momento in cui il docente invita gli studenti a recuperare il lessico utile alla comprensione dei concetti legati al ragionamento storico tramite domande mirate a elicitarne il significato delle parole, come in questo caso:

(14)

I was für vorteil?  
SS vantage  
I und das gegenteil von vorteil war?  
SS nachteil  
I vorteil nachteil okay.

Nella fase finale della lezione, dedicata all'attività di comprensione di un testo sulle diverse posizioni dei gruppi sociali in merito alla necessità di intervenire o meno alle crociate, l'insegnante chiede agli studenti di formulare ipotesi a riguardo, che trascrive lui stesso in una tabella alla lavagna.

Il docente si sofferma a segnalare il tipo di riflessione che si sta conducendo, dalla formulazione di ipotesi alla ricerca di conferma nei documenti (*das ist die hypothese eh .. sie muss beschädigt werden*), ricorrendo all'italiano per enfatizzare la centralità di questo processo linguistico-cognitivo (*deve essere confermata nel testo*), costitutivo peraltro del discorso disciplinare. Notiamo anche, subito dopo, il passaggio da parte del docente a un discorso ordinario per facilitare la comprensione e favorire l'interazione (*wer sagt der kreuzzug ist toll wir müssen das machen?*):

(15)

- I was ist unsere hypothese welche gruppe sind wahrscheinlich wahrscheinlich sofort begeistert?  
 S1 i franchi die franken  
 I die franken ... ((il docente trascrive alla lavagna)) die franken heisst alle westliche (xxx)  
 [die franken  
 S2 [die adligen  
 I die adligen ((il docente trascrive alla lavagna))  
 S3 die kelte  
 I die kelten ... ((il docente trascrive alla lavagna)) das ist die hypothese eh .. sie muss beschädigt werden .. deve essere confermata nel testo mh? noch das ist eine hypothese .. wer (xxx) für? .. wer sagt der kreuzzug ist toll wir müssen das machen?

Il gruppo di osservatori ha rilevato una precisa competenza metodologica del docente nella realizzazione della micro-lezione con riferimento all'efficacia delle strategie discorsive e didattiche impiegate: uso della lavagna per presentare le fasi della lezione; formulazione di domande per recuperare le conoscenze pregresse; alternanza tra LS e L1 e tra discorso ordinario e discorso specialistico per facilitare la comprensione. Non sono state quindi fornite particolari indicazioni di miglioramento, salvo il suggerimento di valutare l'eventuale ricorso a sussidi tecnologici. Il docente, pur riconoscendo l'utilità delle tecnologie come supporto alla didattica, ha tuttavia comunicato di non averne in dotazione presso la sede di servizio; non ha poi potuto realizzare una seconda videolezione nei tempi previsti dal progetto.

#### 4. Conclusioni

Dalle esperienze analizzate e dai dati raccolti abbiamo potuto osservare fattori di criticità trasformarsi in risorse per il cambiamento e l'innovazione metodologica. La tecnica del microteaching e la riflessione metadidattica condivisa possono dunque essere considerati utili strumenti per sviluppare nel docente una maggiore consapevolezza in relazione alla gestione della comunicazione in classe e al grado di efficacia delle strategie discorsive e didattiche utilizzate.

Pur rilevando a tutt'oggi bisogni formativi nella direzione dell'educazione linguistica dei docenti di discipline non linguistiche (come dimostrato da vari monitoraggi condotti dal MIUR a livello nazionale: MIUR 2014; 2016), abbiamo regi-

strato una sensibilizzazione degli attori al ruolo centrale giocato dall'osservazione valutativa e dalle attività di metacognizione nella formazione in servizio.

Le osservazioni e le analisi svolte ci hanno portato poi a riflettere sul profilo del docente CLIL e in particolare sui possibili indicatori delle competenze richieste all'insegnante nella trasmissione dei contenuti disciplinari in LS con attenzione al trattamento e alla facilitazione dell'input nel momento dell'esposizione orale.

Per quanto riguarda il profilo del docente CLIL, nell'ambito del Consiglio d'Europa sono stati elaborati alcuni documenti che descrivono le competenze linguistiche e metodologiche necessarie a questa figura professionale. Tra questi ricordiamo *The CLIL teacher's competences grid* (Bertaux *et al.*, 2009) e *The European Framework for CLIL Teacher Education* (Marsh *et al.*, 2011). In contesto nazionale, la normativa italiana ha recepito le indicazioni europee introducendo un profilo del docente CLIL nei decreti attualmente in vigore. Nel decreto attuativo del 30 settembre 2011 che definisce «Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una disciplina, non linguistica, in lingua straniera nelle scuole, ai sensi dell'articolo 14 del decreto 10 settembre 2010, n. 249», l'allegato A descrive il «profilo del docente [CLIL] certificato» in relazione a tre diversi ambiti, linguistico, disciplinare e metodologico-didattico. Lo stesso profilo è ripreso in modo più sintetico nell'allegato A del Decreto Direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012 che disciplina le caratteristiche dei corsi di perfezionamento rivolti ai docenti in servizio.

Nei documenti menzionati si fa in più punti riferimento alle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche del docente in merito al trattamento e alla facilitazione dell'input nella trasmissione orale dei contenuti. Nel *CLIL teacher's competences grid* si legge, per esempio, nella macrocategoria dedicata alle competenze linguistiche necessarie al docente CLIL («Language competences for teaching CLIL»), che la produzione orale del docente è da intendersi come uno strumento per l'insegnamento, in cui la LS è utilizzata per spiegare, presentare informazioni e controllare la comprensione (Bertaux *et al.*, 2009: 2-3). Inoltre, negli ambiti dedicati all'applicazione didattica delle conoscenze di linguistica acquisizionale, al docente si richiede un uso consapevole del cosiddetto «teacher-speak» e del «code switching» (Bertaux *et al.*, 2009: 6).

Anche il quadro di riferimento per la formazione degli insegnanti CLIL evidenzia l'abilità del docente di rendere accessibili i contenuti in LS, in particolare nella sezione «deploying strategies» (Marsh *et al.*, 2011: 21):

CLIL teachers are able [...] to identify key concepts of content subjects and make them accessible to learners by modifying teaching to take into account students' diverse language competences and needs.

La normativa italiana riprende una serie di concetti nella stessa prospettiva dei documenti europei collocandoli nei tre ambiti in cui il profilo del docente è suddiviso

<sup>7</sup> Per una lettura del documento europeo focalizzata sulle competenze professionali del docente CLIL con attenzione alla dimensione etica si veda Bosisio *et al.*, 2013.

(DM del 30/09/2011). Tra i descrittori dell'ambito linguistico si legge, per esempio, in riferimento all'insegnante (p. 8):

È in grado di scegliere la formulazione adatta in un vasto repertorio linguistico che gli permette di esprimersi chiaramente e senza doversi limitare in ciò che intende dire, al fine di gestire la complessità epistemologica delle discipline.

Un altro descrittore, evidentemente ripreso dal Grid, afferma ancora (p. 9):

È in grado di utilizzare la lingua per spiegare, trasmettere informazioni, dare istruzioni, chiarire e verificare la comprensione, valutare i livelli di apprendimento disciplinare e linguistico.

Per quanto riguarda l'ambito disciplinare, invece, leggiamo (p. 9):

È in grado di utilizzare strumenti e procedure per condurre l'analisi disciplinare sulla base dei criteri di essenzializzazione, problematizzazione e storicizzazione, per garantire una coerente trasposizione dal sapere esperto al sapere didattico.

Quanto all'ambito metodologico-didattico si afferma infine (p. 9):

È in grado di pianificare come mantenere il livello richiesto di complessità dei contenuti attraverso la mediazione di un adeguato input linguistico.

Tali competenze possono essere ascritte alla più ampia abilità di mediazione, già presente nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* in cui per 'mediazione' si intendeva essenzialmente l'interpretariato e la traduzione, ma si accennava, seppur brevemente, anche a strategie applicabili all'ambito didattico, come «richiamare conoscenze di sfondo» o «considerare i bisogni degli interlocutori» (Consiglio d'Europa, 2002: 108).

Attualmente, grazie a uno studio pilota condotto da un gruppo di esperti del Consiglio d'Europa, sono stati elaborati i descrittori per questa abilità<sup>8</sup>. A tale scopo è stato rivisto, approfondito e ampliato il concetto stesso di mediazione, che assume un ruolo centrale per le competenze linguistico-comunicative dell'insegnante in generale e dell'insegnante CLIL in particolare (North, 2016; North - Piccardo, 2016).

Nella prospettiva, dunque, della formazione, dell'autovalutazione e della certificazione delle competenze del docente CLIL nel contesto della scuola italiana, pensiamo possa essere rilevante evidenziare e raccogliere sotto un'unica voce i descrittori relativi alle competenze necessarie per favorire l'accesso ai contenuti disciplinari in LS, con particolare attenzione all'abilità di mediazione orale. Abbiamo così formulato, anche sulla base di quanto osservato nelle videolezioni del corpus, i seguenti otto descrittori con riferimento al livello C1 di competenza linguistica (tab. 1), come richiesto dalla normativa italiana per ottenere la certificazione metodologico-didattica CLIL (D.P.R. 249/2010):

<sup>8</sup> Per la versione definitiva dei risultati dello studio, a cui anche il Servizio linguistico d'Ateneo dell'Università Cattolica di Milano, insieme ad altri, ha collaborato in una fase consultiva, si veda Council of Europe, 2017.

Tabella 1 - *Descrittori dell'abilità di mediazione orale del docente CLIL (livello C1)*

ABILITÀ DI MEDIAZIONE ORALE DEL DOCENTE CLIL (LIVELLO C1)
È/sono in grado di spiegare il significato della terminologia specialistica e dei contenuti disciplinari adeguando la comunicazione alle conoscenze e alle competenze degli studenti.
È/sono in grado di gestire la lezione in modo dialogato al fine di elicitarle le conoscenze pregresse, verificare la comprensione, introdurre nuovi argomenti, coinvolgere gli studenti nella co-costruzione delle conoscenze.
È/sono in grado di enunciare e descrivere in modo chiaro formule, diagrammi o informazioni rappresentate con simboli o immagini (cartine geografiche, forme geometriche, ecc.).
È/sono in grado di rielaborare e sintetizzare contenuti disciplinari presenti nei materiali proposti adeguando l'input linguistico al livello di competenza degli studenti.
È/sono in grado di facilitare la comprensione dei contenuti attraverso riformulazioni, ripetizione di definizioni e concetti chiave, similitudini, esemplificazioni (dall'astratto al concreto), anche alternando discorso specialistico e discorso ordinario.
È/sono in grado di facilitare la comprensione e presentare l'input in modo ridondante facendo ricorso a diverse forme di comunicazione durante l'esposizione, come l'uso di gesti, di organizzatori grafici e/o la trascrizione di numeri, formule, acronimi, nomi propri, termini specialistici.
È/sono in grado di ricorrere all'alternanza LS/L1 per facilitare la comprensione del lessico e dei concetti disciplinari e/o per favorire una visione interculturale della disciplina, mantenendo la LS come lingua di comunicazione di classe.
È/sono in grado di integrare l'esposizione orale dei contenuti con materiali di supporto e sussidi tecnologici (schema della lezione, immagini, mappe concettuali, presentazioni power point, documenti audio e video, risorse in rete).

Tali indicatori possono essere integrati in un più ampio profilo del docente CLIL e quindi essere utilizzati non solo per la certificazione delle competenze ai fini della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, ma anche per favorire processi di autovalutazione, essenziali per la crescita professionale e l'apprendimento permanente, e promuovere lo sviluppo di buone pratiche didattiche<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> È in corso attualmente, da parte degli Autori, un percorso di validazione di tali descrittori attraverso una sperimentazione nell'ambito dei corsi di formazione metodologico-didattica dei docenti CLIL presso l'Università Cattolica di Milano.

### Bibliografia

- ALLEN D.W. (1967), *Micro-teaching, a description*, Stanford University Press, Palo Alto.
- BOSISIO C. (2012), *Dall'interlingua al profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, Educatt, Milano.
- 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 *Cahiers de l'APLIUT* 32(3): 98-113.
- CALVANI A. - BONAIUTI G. - ANDREOCCI B. (2011), Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente, in *Italian Journal of Educational Research* 4(6): 29-42.
- CAUSA M. (2014), Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique: définition, diversification et pratiques formatives, in *Les Carnets du Cediscor* 12: 115-137.
- CAUSA M. - PASQUARIELLO M. (2017), Discours ordinaires et discours spécialisés: pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère, in *Les Carnets du Cediscor* 13: 89-102.
- CHRISTIE F. (2000), The language of classroom interaction and learning, in UNSWORTH L. (ed.), *Researching language in schools and communities. Functional linguistics perspectives*, Cassell, London: 184-205.
- COONAN C.M. (2012), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- COOPER J.M. (1967), Developing specific teaching skills through micro-teaching, in *The High School Journal* 51(2): 80-85.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- COYLE DO - HOOD P. - MARSH D. (2010), *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DALTON-PUFFER CH. (2007), *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- DALTON-PUFFER CH. - NIKULA T. - SMIT U. (eds.) (2010), *Language use and language learning in CLIL classrooms*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- GILARDONI S. (2009), *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*, EDUCatt, Milano.
- GOBBER G. (1999), *Pragmatica delle frasi interrogative. Con applicazioni al tedesco, al polacco e al russo*, ISU - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.
- KRAMSCH C. (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier-Crédif, Paris.
- MARSH D. - FRIGOLS MARTÍN M.J. - MEHISTO P. - WOLFF D. (2011), *European framework for CLIL teacher education*, Council of Europe-European Centre for Modern Languages, Strasbourg-Graz.
- MEHISTO P. - MARSH D. - FRIGOLS M.J. (2008), *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan Education, London.

MICHELETTA S. (2014), La videoeducazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 10: 219-244.

NORTH B. (2016), Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation, in *International online journal of education and teaching* 3(2): 132-140.

NORTH B. - PICCARDO E. (2016), Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference. A Council of Europe Project, in *Language Teaching* 49(3): 455-459.

PASQUARIELLO M. (2016), La diffusione bi/multilingue dei saperi: la scuola secondaria di II grado italiana dal monolinguismo alla metodologia CLIL/Emile, in DIGLIO C. - GRIMALDI C. - ZANOLA M.T. (a cura di), *Terminologie specialistiche e diffusione dei saperi*, EDUCatt, Milano: 165-180.

### *Documenti in rete*

BERTAUX P. - COONAN C.M. - FRIGOLS MARTÍN M.-J. - MEHISTO P. (2009), *The CLIL teacher's competences grid*. [http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE\\_CLIL\\_TEACHER\\_latest\\_version.pdf](http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf).

COUNCIL OF EUROPE (2017), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>.

MIUR (2014), *L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici - Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell'a.s. 2012-2013*, [http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL\\_Rapporto\\_050314.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf).

MIUR (2016), *Azioni a supporto della Metodologia CLIL nei licei linguistici. Anno scolastico 2014-2015. Rapporto finale*, SeLdA, Università Cattolica del Sacro Cuore Milano, a cura di ZANOLA M.T. - PASQUARIELLO M. [http://selda.unicatt.it/milano-AZIONI\\_A\\_SUPPORTO DELLA METODOLOGIA CLIL NEI LICEI LINGUISTICI.\\_ANNO\\_SCOLASTICO\\_20142015.\\_RAPPORTO\\_FINALE.pdf](http://selda.unicatt.it/milano-AZIONI_A_SUPPORTO DELLA METODOLOGIA CLIL NEI LICEI LINGUISTICI._ANNO_SCOLASTICO_20142015._RAPPORTO_FINALE.pdf).