

LUCILLA LOPRIORE<sup>1</sup>

## Lingua/e nella formazione dei docenti CLIL: nuovi paradigmi e nuove comunità di docenti

CLIL is an important innovation introduced in Italian schools. Content is being taught by subject teachers via the use of a foreign language which is, as a consequence, enriched by the study of the subject matter. This type of process restores the central role of language in and for learning. Language as a means to sustain cognitive reasoning as well as content learning has been the underlying notion of CLIL methodology teacher education courses attended by Italian subject teachers. Emerging communities of practice of teachers of different subject matters are learning to collaborate with their foreign language colleagues and are exploring implications of using another language to widen the borders of their subject matter. This paper will present findings and implications of reflective practices as carried out by members of these new communities.

### 1. *Introduzione*

Tra gli interventi normativi ufficialmente introdotti nella scuola italiana dalla riforma ordinamentale nei licei e negli istituti tecnici, il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ovvero l'apprendimento integrato di lingua e contenuti, rappresenta un'innovazione forte, perché altera i tradizionali equilibri interni ed esterni del processo educativo e costringe docenti e studenti a confrontarsi con una modifica sostanziale della didattica disciplinare. Adottando questo approccio, il contenuto disciplinare non linguistico viene acquisito tramite l'uso della lingua straniera (LS), la quale si arricchisce a sua volta attraverso lo studio dei contenuti disciplinari (Coble, Hood - Marsh, 2010; Echevarria - Short, 2010; Marsh et al. 2009; Coonan, 2016; Nikula et al., 2016). Questo processo, pur se in modo indiretto, restituisce alla lingua un ruolo centrale nell'apprendimento, ruolo troppo spesso trascurato dall'eccessiva attenzione ai contenuti da parte dei docenti disciplinaristi così come da quelli di lingue straniere, perché, come sostiene Bernard A. Mohan,

Language is a system which relates what is being talked about (content) and the means used to talk about it (expression). Linguistic content is inseparable from linguistic expression. In subject matter learning we (teachers) overlook the role of language as a medium of learning and in language learning we (teachers) overlook the fact that content is being communicated (Mohan, 1986: 62).

La peculiarità dell'applicazione del CLIL nel contesto educativo italiano, rispetto a quello di altri paesi europei, è rappresentata dal fatto che sono i docenti discipli-

---

<sup>1</sup> Università Roma Tre.

naristi, e non quelli di LS, a essere responsabili dell'insegnamento dei contenuti in un'altra lingua e, a tal fine, si richiede loro di avere un livello alto di competenza nella LS che scelgono di utilizzare, ma soprattutto, di partecipare a uno specifico processo formativo sulle caratteristiche della metodologia CLIL, sull'acquisizione, l'apprendimento e l'insegnamento di una LS e sulla progettazione di percorsi didattici appropriati.

## 2. *Il CLIL nel contesto italiano*

Sebbene il CLIL, diffuso in Italia fin dai primi anni novanta, abbia permeato inizialmente la didattica delle lingue straniere, in particolare quella dell'inglese, in alcuni livelli di scuola, solo in questi ultimi cinque anni esso è stato ufficialmente inserito nei curricoli scolastici del triennio delle scuole superiori. Secondo la nuova normativa, i docenti DNL, ovvero di discipline non linguistiche – così denominati con un'impropria etichetta ministeriale che sembrerebbe escludere a priori la funzione centrale della lingua nel processo educativo svolto da tutti i docenti – sono quindi chiamati a insegnare la propria disciplina in una LS a loro scelta tra le quattro LS insegnate nella scuola italiana (francese, inglese, spagnolo e tedesco), purché tale LS sia insegnata nella scuola in cui svolgono il loro lavoro. Per svolgere questo compito il docente deve sapere utilizzare la LS con competenza e con sicurezza e deve, allo stesso tempo, confrontarsi con un nuovo approccio e nuovi metodi che l'insegnamento in L2 della disciplina inevitabilmente comportano. A tale scopo, a partire dal 2012, il MIUR ha attivato un progetto formativo, che contempla sia corsi di lingua, per i docenti DNL non ancora in possesso del livello di competenza linguistico-comunicativa richiesto per insegnare, pari al livello C1 del *Quadro di Riferimento Europeo* (2001), sia corsi metodologici, a livello universitario, in cui i docenti DNL studiano ed esplorano l'uso e le potenzialità del CLIL, ripensando e riconfigurando la progettazione dei propri percorsi disciplinari in un'altra lingua.

Il DM n. 249 del 10.09.2010 nell'art.14 prevede l'attivazione di corsi di perfezionamento da 60 CFU per la formazione iniziale di docenti CLIL presso le università; successivamente, con il DM n. 6 del 16.04.2012 (tab. 1), i corsi di perfezionamento CLIL per i docenti in servizio, in particolare quelli dei licei linguistici, sono stati definiti in analogia con quelli previsti dal DM 30 settembre 2011 per la formazione iniziale dei docenti. Si tratta di corsi di perfezionamento da 20 CFU affidati alle università e che prevedono lo svolgimento di un tirocinio formativo attivo presso la scuola di appartenenza dei docenti, svolto con le modalità della Ricerca Azione. Il possesso della certificazione linguistica C1 nella LS prescelta e il superamento del corso di perfezionamento sono quindi i requisiti necessari per potere poi insegnare la propria disciplina in una LS nelle scuole secondarie superiori.

Tabella 1 - ALL. B del D.D. n.6 del 16 Aprile 2012

<i>Attività formative</i>	<i>Ambito disciplinare</i>	<i>Settore scientifico-disciplinare (SSD)</i>	<i>Crediti Formativi Universitari (CFU)</i>
<i>Di base</i>	Aspetti teorici e metodologici trasversali	SSD L-LIN/02 e SSD L-LIN* di tutte le lingue	9 CFU
<i>Caratterizzanti</i> (in forma primariamente laboratoriale) tesi a portare un'effettiva integrazione tra gli insegnamenti impartiti.	Didattiche disciplinari in prospettiva veicolare	SSD L-LIN/02 e SSD L-LIN* della lingua scelta SSD delle discipline da veicolare	9 CFU delle discipline linguistiche (almeno 3 CFU in copresenza con le discipline da veicolare)
<i>Altre</i> Tirocinio CLIL con modalità di ricerca-azione anche a distanza e colloquio finale			2 CFU
<i>Totale</i>			<i>20 CFU</i>

### 3. Lingua e lingue nel CLIL

Il contesto sociale, linguistico e educativo europeo, in particolare quello italiano, sta modificandosi molto rapidamente: i flussi migratori, le classi multilingui, le mutate esigenze economiche, la crescente domanda di formazione per l'italiano L2, l'offerta universitaria di corsi disciplinari direttamente erogati in LS, per la maggior parte in lingua inglese (EMI - English Mediated Instruction), la mutazione dell'inglese sempre più utilizzato tra non-nativi e come una lingua franca, sono tutti fenomeni che coinvolgono docenti di diverse discipline, con un forte elemento di trasversalità della lingua nel curriculum e a diversi livelli del continuum scolastico. Tutto ciò richiede una maggiore attenzione alla/e lingua/e per l'apprendimento, per l'integrazione e per lo sviluppo di nuove identità e un'attenta riflessione sulle implicazioni educative. In particolare, è necessario ridefinire le competenze professionali dei docenti e il costruito dei corsi di formazione pre- e in-servizio, attivare percorsi didattici multimodali facendo utilizzare le nuove tecnologie, e sviluppare le potenzialità delle modalità *blended* per la costruzione di luoghi di confronto tra comunità di docenti di discipline diverse in formazione. Occorre quindi prestare un'attenzione particolare a quei processi in cui la lingua media la costruzione di nuove identità degli apprendenti di una seconda lingua così come quella dei docenti CLIL che, per paradosso, si trovano in una fase di transizione da uno status di do-

centi di materie non linguistiche apprese e insegnate in italiano, a quello di docenti in formazione, in una sorta di zona di sviluppo prossimale (Vygotsky, 1962, 1978; Lantolf, 2006), in cui ridefiniscono anche la loro identità professionale sulla base della LS che utilizzeranno e delle sollecitazioni del corso di formazione. E tutto ciò avviene grazie all'attenzione posta al ruolo della lingua – sia l'italiano che i docenti disciplinari hanno sempre utilizzato per apprendere la propria disciplina per poi insegnarla, sia la LS di cui devono appropriarsi per utilizzarla in classe e per attivare nei propri allievi conoscenze e processi cognitivi complessi. La lingua, nell'insegnamento dei contenuti, diviene pertanto il perno di un processo di riflessione sia su come è stata tradizionalmente utilizzata per insegnare sia sulla sfida posta dall'uso di una LS (Genesee, 1987; Schleppegrel, 2004; Lyster, 2007; Llinares et al. 2012).

Il CLIL si dimostra ancora più utile ed efficace nelle classi italiane sempre più plurilingui e pluriculturali, in cui le LS di solito insegnate nel curriculum sono per gli allievi non italofoeni le terze, se non le quarte lingue cui sono esposti. In tal senso, la LS, utilizzata in classe e nella scuola per l'insegnamento di una disciplina, così come l'italiano, lingua di scolarizzazione – *language of schooling*, compongono il quadro delle lingue cui gli allievi sono quotidianamente esposti e che utilizzano nelle nostre scuole per comprendere, apprendere, e interagire in ambito educativo (Coste, 1997/2009; Schleppegrel, 2004; Cummins, 2008; Council of Europe 2006); la lingua di scolarizzazione potrebbe divenire per molti allievi una lingua franca per la comunicazione tra pari – spesso con lingue madri diverse – e per l'apprendimento anche al di fuori del contesto scolastico. Secondo Daniel Coste (1997/2009: 29), le DNL per le conoscenze che apportano, ma anche per i documenti su cui lavorano, i concetti che mobilitano, gli strumenti di osservazione e d'analisi ai quali ricorrono, contribuiscono certamente all'organizzazione dei saperi, delle convinzioni, degli atteggiamenti che esercitano un ruolo fondamentale nella rappresentazione delle culture altre, nell'importanza attribuita a una lingua. I rapporti fra le lingue naturali e i contenuti disciplinari non sono uguali per tutte le lingue e per tutte le discipline, e questa diversità può incidere sull'organizzazione di un insegnamento bilingue, ma tutte le discipline si servono della lingua per insegnare e i docenti chiedono agli allievi di utilizzarla per apprendere e dimostrare di avere appreso. Farlo anche in una LS può ulteriormente sollecitare l'apprendimento e renderlo più efficace.

### 3.1 Lingua e lingue nella formazione CLIL

Il modello del corso di formazione metodologica per i futuri docenti CLIL evidenzia alcune caratteristiche pedagogicamente apprezzabili quali la raccomandazione ai docenti dei corsi di integrare i propri insegnamenti con quelli degli altri colleghi impegnati nel corso, di prevedere forme di copresenza di docenti universitari di lingua e di disciplinari nell'ambito dei crediti caratterizzanti, di collaborare con i docenti tutor nelle scuole di riferimento, di incoraggiare l'uso delle nuove tecnologie e di utilizzare modalità di ricerca-azione e di osservazione della lezione nel corso del tirocinio. Queste modalità oltre a stimolare collaborazioni proficue, tra discipline e livelli diversi, attivano forme di riflessione e di consapevolezza linguistica e disci-

plinare con inevitabili ricadute sia sulle competenze e sugli interventi didattici e valutativi dei docenti sia sugli apprendimenti degli allievi.

Confrontarsi con un nuovo approccio all'insegnamento della propria disciplina utilizzando una lingua seconda/straniera costituisce per molti docenti una vera e propria sfida professionale che li porta inevitabilmente a ripensare il ruolo della lingua di scolarizzazione nello studio e per lo studio. Per questo il CLIL, così come viene presentato e elaborato dai docenti universitari (LS, disciplinaristi e didattica delle lingue) nell'ambito dei corsi per i futuri docenti CLIL, in particolare nella parte di ricerca svolta sull'uso della lingua per l'apprendimento durante e dopo il tirocinio, può diventare un potente strumento di riflessione multi- e interdisciplinare, che valorizza l'efficacia comunicativa della comunicazione didattica e ne mette in luce la ricaduta sugli apprendimenti.

Nell'ambito dell'insegnamento tradizionale di una disciplina, scarsa attenzione è di solito posta alla lingua e al suo ruolo, alle caratteristiche della lingua dei testi disciplinari utilizzati per lo studio e al suo grado di specializzazione, alle difficoltà lessicali e sintattiche di tali testi, nonché alla lingua utilizzata – sia dal docente sia dallo studente – per presentare e spiegare un argomento, per sollecitare interventi e ragionamenti da parte degli allievi, per discutere nei lavori di gruppo, e, di conseguenza, la lingua utilizzata è raramente oggetto di riflessione. Nelle plurime esperienze di formazione iniziale dei docenti, a partire dalle SSIS ad oggi, sembra essere mancata la volontà di includere l'educazione linguistica come competenza trasversale a tutte le discipline. Come osserva Francesco De Renzo in una recente pubblicazione, da lui curata insieme a Emanuela Piemontese, e nata dal XVIII convegno nazionale del Giscel del 2014, sull'educazione linguistica e le discipline matematico-scientifiche,

Il rapporto tra le abilità linguistiche e lo sviluppo delle conoscenze scientifiche costituisce uno degli argomenti più complessi, anche per il grosso peso di una tradizione didattica in cui ha prevalso più la separazione che la reciproca interconnessione (De Renzo - Piemontese, 2016: II)

Nell'ambito dei corsi di formazione metodologica due sono gli ambiti in cui i futuri docenti CLIL hanno modo di approfondire gli aspetti relativi al ruolo della lingua nell'insegnamento e nell'apprendimento: quello dei crediti caratterizzanti e quello del tirocinio. Se nella prima parte del corso, quella dei crediti di base, ai docenti vengono presentati gli aspetti teorici e metodologici trasversali del CLIL, almeno di alcune delle sue realizzazioni, nella parte dei crediti caratterizzanti i docenti si trovano a lavorare sulla didattica – in genere in piccoli gruppi – con i docenti universitari di LS, di didattica delle lingue e delle discipline dell'area di insegnamento. È proprio in questa situazione di lavoro che i docenti sono coinvolti in attività di progettazione didattica: dalla definizione degli obiettivi alla scelta dei materiali e al loro adattamento, dalla focalizzazione sulle abilità linguistiche all'analisi e all'identificazione dei descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), dalla strutturazione della lezione del docente all'uso del libro di testo, dalla costruzione di attività alla scelta delle forme di valutazione più appropriate. In questa fase della formazione partecipano e collaborano, a vario titolo e in varia forma, docenti

con competenze molto diverse tra loro, ma con un intento comune, quello di definire percorsi di apprendimento in una LS mettendo in gioco le proprie esperienze di insegnamento.

Per quasi tutti gli attori coinvolti in questa formazione, questa è di fatto una esperienza abbastanza unica, a livello universitario, ad esempio, raramente si concretizzano occasioni di confronto tra colleghi che insegnano discipline molto diverse tra loro, in un contesto di formazione e con un'attenzione particolare alla lingua che viene utilizzata nella didattica. D'altra parte, i futuri docenti CLIL rivisitano la propria disciplina alla luce di quanto hanno appreso sull'acquisizione e sulla didattica di una LS e scoprono così quanto non solo sia necessaria la collaborazione con i colleghi di altre discipline, ma anche con i colleghi di LS, in particolare nella fase del tirocinio quando, in modalità di ricerca azione, vengono organizzate le lezioni CLIL e le relative osservazioni in cui sono spesso coinvolti anche gli studenti della classe.

Al fine di focalizzare l'attenzione dei docenti in formazione sul ruolo della lingua nell'apprendimento e sostenerli nella progettazione didattica, in un'ottica di educazione linguistica, uno degli approcci più appropriati è fondato sulla consapevolezza linguistica – *language awareness* – che, secondo Ron Carter (2003: 64) si riferisce allo sviluppo negli apprendenti di un'accentuata consapevolezza e sensibilità alle forme e alle funzioni della lingua.

Ora, stimolare la consapevolezza linguistica negli studenti, è un approccio utilizzato sia per lo studio della LS sia per quello della prima lingua, e si concretizza in classe con attività di *noticing* (Schmidt, 1990; Godfroid, 2010) e di *languaging* (Swain, 2006) che risultano particolarmente utili sia nelle lezioni di LS sia nella formazione dei docenti CLIL.

L'ipotesi del *noticing*, elaborata da Schmidt (1995:20) sostiene che ciò che l'apprendente nota nell'*input* è ciò che diviene successivamente *intake* ai fini dell'apprendimento, ovvero il *noticing* è condizione sufficiente e necessaria per convertire l'*input* in *intake* (Schmidt 1990: 130). Si tratterebbe quindi di esporre gli studenti a esempi di lingua autentica – scritta o parlata – chiedendo loro di osservare aspetti noti o insoliti della lingua e di motivare quanto notano, proponendo delle ipotesi sulle ragioni di diverse realizzazioni linguistiche e attivando così un processo di appropriazione della lingua.

Secondo Merrill Swain (2006:95) quando una persona 'produce' lingua, è impegnata in un'attività cognitiva che non consiste semplicemente in un *output*, la lingua agisce per significare. Il *languaging*, verbalizzazione di *language*, è di fatto un'azione, un processo continuo e dinamico utilizzato per esprimere significati, per la Swain è usare la lingua nel tentativo di comprendere, di mediare per trovare soluzioni a problemi, anche quando il problema potrebbe essere solo relativo a una parola da scegliere.

«Languaging about language is one of the ways we learn a second language in an advanced level» (Swain, 2006: 96).

E questo processo si presta ad essere stimolato in un contesto di apprendimento guidato, in particolare a livello avanzato, come è il caso dei docenti CLIL.

Il *languaging* implica prendere posizione in un repertorio di pratiche abitudinarie di una cultura locale, acquisendo un 'senso linguistico di appartenenza' proprio come accade ai docenti CLIL che in tal modo rivisitano i contenuti attraverso la lingua e si confrontano con docenti di altre discipline e di LS.

Come precedentemente accennato, nella formazione metodologica i futuri docenti CLIL si trovano in una condizione di passaggio da uno stadio del proprio processo di apprendimento di contenuti e di una LS a quello successivo, in una zona di sviluppo professionale. Stimolare la loro attenzione su testi scritti o parlati nella LS, relativi alla disciplina che insegnano, li costringe a osservare rappresentazioni diverse della propria disciplina, questa modalità sarà, probabilmente, riutilizzata in seguito da quei docenti con i loro allievi. Molto utili in questo senso, sono le attività di osservazione di filmati di lezioni in LS e di *microteaching* tra pari svolte di solito per stimolare confronti anche sull'uso della lingua.

#### 4. *La formazione dei docenti CLIL: risultati preliminari di un'indagine*

Al fine di osservare queste comunità in formazione, fenomeno abbastanza nuovo nello scenario italiano, è stato svolto uno studio sull'approccio formativo adottato nell'ambito di 6 corsi di formazione metodologica CLIL svolti, tra il 2013 e il 2016, presso il CAFIS (Centro di aggiornamento e formazione in servizio) dell'Università Roma Tre, e sulla sua ricaduta sulla didattica durante e dopo il corso, su un campione dei docenti partecipanti. Si riportano qui di seguito, in modo sintetico, sia l'impostazione dello studio sia alcuni dei risultati preliminari.

Lo studio, fondato su un approccio di tipo misto, intendeva indagare su:

- a. l'efficacia dell'enfasi posta sul ruolo della/e lingua/e nei processi di insegnamento e di apprendimento;
- b. la natura e la validità delle modifiche attuate dai partecipanti nella progettazione di percorsi disciplinari di apprendimento in LS;
- c. l'effettiva realizzazione di forme collaborative tra discipline diverse e lo sviluppo di 'comunità di pratica' tra docenti DNL;
- d. l'efficacia degli approcci adottati durante il corso – approccio riflessivo e improntato alla ricerca-azione – sullo sviluppo dell'identità professionale del docente CLIL.

Lo studio ha previsto la somministrazione di questionari pre- e dopo il corso (campione, c. 260) sulla sua efficacia, di interviste personali al campione di docenti estratto dai 6 gruppi (42), sulla propria identità professionale e ai loro studenti sulle percezioni di apprendimento, l'osservazione di un numero di lezioni durante e dopo il corso. Tra gli strumenti utilizzati in questo studio ci si è avvalsi sia delle reazioni dei corsisti alle letture fatte durante il corso e alle osservazioni fatte in clas-

se durante il tirocinio sia delle giustificazioni logiche dei progetti didattici oggetto della presentazione finale.

#### 4.1 Impostazione dello studio e risultati preliminari

##### Domande di ricerca (DR)

1. Il modello di formazione adottato risponde alle esigenze dei docenti CLIL?
2. I docenti CLIL sviluppano una specifica competenza didattica a seguito della loro formazione?
3. Quali sono le aree che sono state omesse o non completamente sviluppate nei corsi?
4. Il tirocinio, così come previsto, è efficace?

##### Disegno di ricerca

- Esaminare tutta la documentazione relativa ai corsi metodologici
- Utilizzare interviste e questionari con docenti CLIL in formazione, allievi, colleghi di scuola, docenti universitari.
- Analizzare le unità didattiche e i progetti didattici dei docenti in formazione

##### DR 1 – Rispondenza del modello di formazione

Tra i fattori che risultano determinanti nello sviluppo della nuova identità professionale CLIL c'è il grado di sicurezza nell'uso della LS: circa il 35% dei docenti si dichiara condizionato da un'insicurezza linguistica identificata in particolare nelle interazioni orali con gli studenti. Un fattore questo che andrebbe curato soprattutto nelle attività di tirocinio. Altri fattori che i docenti hanno trovato rilevanti per la loro formazione sono stati la limitazione del tempo dedicato alla formazione e della struttura didattica di riferimento non sempre organizzata per accogliere gli insegnamenti CLIL.

Molto significativo è il riferimento alla reazione degli studenti delle classi CLIL che hanno collaborato con i propri docenti riconoscendo loro uno status di 'docenti apprendenti, questo ha creato un clima di solidarietà molto positivo. Di seguito alcuni dei commenti emersi nelle interviste:

"My students are sustaining my lessons, they are more involved and ask more questions" (A2)

"I used group work before CLIL for them to learn what I had taught, now I use it to make my students 'talk' about what they are learning" (C1)

Di particolare rilievo sono stati i commenti dei colleghi universitari che hanno contribuito alla formazione; pur se quasi tutti coinvolti in corsi di formazione iniziale o in servizio sempre e solo per i docenti delle rispettive discipline, hanno dichiarato di avere apprezzato sia l'approccio sia l'enfasi sulla lingua per l'apprendimento.

##### DR 2 – Le competenze dei docenti

Stimolante e rilevante per la loro didattica è stata riconosciuta dai docenti CLIL la componente del corso dedicata alla metodologia e agli approcci didattici che vengo-



no utilizzati per le LS, in particolare la sottolineatura sul ruolo della lingua e l'enfasi su abilità e attività linguistiche spesso trascurate, come l'ascolto, o non curate, come la comprensione del testo scritto o la produzione orale.

Decisamente stimolanti sono stati i moduli dedicati all'uso delle nuove tecnologie nella didattica, all'osservazione della classe e alla selezione e adattamento dei materiali autentici.

I docenti CLIL riconoscono la rilevanza delle competenze da loro sviluppate nel corso e dell'attenzione posta al ruolo della lingua per e nell'apprendimento, ma ritengono che la sfida posta dall'adozione dell'approccio CLIL rimanga sempre e comunque nella gestione degli aspetti cognitivi e linguistici. Interessante è il tipo di 'discorso professionale' che questi docenti stanno sviluppando sia nella classe sia con i colleghi, un ambito che andrebbe ulteriormente analizzato, purtroppo non coperto da questo studio. Di seguito alcuni commenti dei docenti:

"I feel I can now plan not only what I should teach, but also how I'm going to teach it" (A12)

"I have changed my way of teaching my subject in Italian. It's no more what it was before..." (C3)

#### DR 3 – Aree mancanti

I docenti lamentano l'assenza di una parte dedicata alle possibilità dell'inserimento del CLIL nel curriculum, di una parte dedicata agli aspetti cognitivi dell'apprendimento dei contenuti e di una riflessione programmata sul confronto tra L1 e L2.

Avrebbero voluto dedicare più tempo ai moduli sulla scelta e adattamento dei materiali, sulla valutazione, sulle strategie di apprendimento e di comunicazione.

#### DR 4 – Efficacia del tirocinio

Il tirocinio è stato considerato come molto utile da oltre il 60% dei corsisti, anche se lamentano problemi organizzativi all'interno della scuola, la mancanza di strumenti adeguati per le riprese audiovisive e auspicano un'organizzazione che preveda un *follow up* con confronti successivi.

«*I felt I had an important role in my school, I was being appreciated*» (C3)

«*Too little time, it should be embedded in the course since the beginning*» (A7)

«*Recording is not enough, we need videos, it's not the voice only*» (A5)

### 5. Conclusioni

I risultati dello studio sono al momento ancora parziali, ma si può fin da ora affermare che sta emergendo una nuova 'comunità' di docenti di discipline diverse che imparano a collaborare e a riflettere sulla rilevanza della/e lingua/e nell'insegnamento, ma soprattutto di attività quali, ad esempio, il *languaging*, inteso come l'agire sulla e con la lingua per l'apprendimento. Nelle attività di formazione di una comunità per lo più eterogenea di docenti come quella dei docenti CLIL, i quali interagiscono tra loro e con i colleghi delle scuole in cui lavorano, si realizzano così nel tempo 'comu-

nità di pratica' (Wenger, 1998), costituite da individui che cercano risposte comuni, che condividono preoccupazioni o passioni per qualcosa che fanno e apprendono a farlo interagendo tra loro regolarmente. In tal senso i docenti CLIL in formazione, o già inseriti nelle scuole, rappresentano un esempio di comunità attive e partecipi.

L'apprendimento è il risultato della relazione tra chi apprende e il contesto in cui opera, e si realizza attraverso una serie di azioni, proprio come avviene nelle classi in cui lingua e contenuti si integrano (Atkinson, 2002; Kramsch - Whiteside, 2008; Jarvinen, 2009).

Lo studio ha evidenziato quanto sia necessario – nella formazione iniziale e in servizio di tutti i docenti – un investimento maggiore sull'educazione linguistica, sulla collaborazione tra docenti di discipline e lingue diverse, sulle strategie di comunicazione e di mediazione, sugli aspetti pragmatici del discorso e sui processi cognitivi e metacognitivi sottesi all'apprendimento dei contenuti che si realizzano soprattutto nelle interazioni orali tra pari (Lantolf - Thorne, 2006). Probabilmente, la formazione a un approccio CLIL potrebbe essere inclusa come modulo trasversale nella formazione dei docenti e non limitarla ai soli corsi metodologici per i DNL, questo consentirebbe una condivisione di approcci didattici e di rivisitazione dei processi di acquisizione e apprendimento di una seconda lingua nonché lo sviluppo di un discorso comune.

### *Bibliografia*

- ATKINSON D. (2002), Toward a sociocognitive approach to second language acquisition, in *The Modern Language Journal* 86: 525-545.
- CARTER R. (2003), Language Awareness, in *ELT Journal* 57(1): 64-65.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2001), *Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue Moderne*, OUP/La Nuova Italia, Firenze.
- COONAN C.M. (2016), CLIL and higher education in Italy: Desirable? Possible?, in COONAN C. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra Edizioni, Perugia, vol. 1: 137-148.
- COSTE D. 1997 (révisé 2009), Pluralité des langues et des cultures, disciplines non linguistiques, projet d'école, in COSTE D. - MOORE D. - ZARATE G. (eds), *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle, Division des Politiques linguistiques*, Council of Europe, Strasbourg: 3-48.
- COYLE D. - HOOD P. - MARSH D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- CUMMINS J. (2008), BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction, in Street B., Hornberger N.H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, Springer Science + Business Media LLC, New York, vol. 2: 71-83.
- COUNCIL OF EUROPE (2006), *Languages in Education, Languages for Education*, Council of Europe, Strasbourg (<http://www.coe.int>).
- DE RENZO F. - PIEMONTESE M.E. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche*, Aracne, Canterano (RM).

- ECHEVARRIA J. - SHORT D. (2010), Programs and practices for effective sheltered content instruction. In California Department of Education (ed.), *Improving Education for English Learners: Research Based Approaches*, CDE Press, Sacramento, CA.
- GENESEE F. (1987), *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, Newbury House, Rowley, MA.
- GODFROID A. - HOUSEN A. - BOERS F. (2010), A procedure for testing the noticing hypothesis in the context of vocabulary acquisition, in PÜTZ M., SICOLA L. (eds), *Cognitive processing in second language acquisition*, John Benjamins, Amsterdam: 169-197.
- JÄRVINEN H.M. (2009), What has Ecology to do with CLIL? An Ecological Approach in Content and Language Integrated Learning, in MARSH D. - MEHISTO P. - WOLFF D. - ALIAGA R. - ASIKAINEN T. - FRIGOLS-MARTIN M.J. - HUGHES S. - LANGÉ G. (eds), *CLIL Practice: Perspectives from the Field*, CCN, University of Jyväskylä.
- KRAMSCH C. - WHITESIDE A. (2008), Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence, in *Applied Linguistics* 29: 645-671.
- LANTOLF J. - THORNE S. (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford University Press, Oxford.
- LLINARES A. - MORTON T. - WHITTAKER R. (2012), *The Roles of Language in CLIL*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LYSTER R. (2007), *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*, John Benjamins, Amsterdam.
- MARSH D. - MEHISTO P. - WOLFF D. - ALIAGA R. - ASIKAINEN T. - FRIGOLS-MARTIN M.J. - HUGHES S. - LANGÉ G. (eds), *CLIL Practice: Perspectives from the Field*, CCN, University of Jyväskylä.
- MOHAN B.A. (1986), *Language and Content*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- NIKULA T. - DAFOUZ E. - MOORE P. - SMIT U. (eds) (2016), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*, Multilingual Matters, Bristol.
- SCHLEPPEGRELL M.J. (2004), *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- SCHMIDT R. (1990), The Role of Consciousness in Second Language Learning, in *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- SCHMIDT R. (ed.) (1995), *Attention and awareness in foreign language learning*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii, Honolulu: 1-64.
- SWAIN M. (2006), Linguaging, agency and collaboration in advanced language proficiency, in BYRNES H. (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London: 95-108.
- VYGOTSKY L.S. (1962), *Thought and language*, MIT Press, Cambridge, MA.
- VYGOTSKY L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Harvard.
- WENGER E. (1998), *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

