

WORKING PAPER N°1/2018

LA LINGUA NELLE DISCIPLINE SCOLASTICHE

Jean-Claude Beacco

Marzo 2018



IPRASE - Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

Via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) – C.F. 96023310228
tel. 0461 494500 – fax 0461 499266
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it – www. iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Mario G. Dutto (Presidente)

Livia Ferrario

Michael Schratz

Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

Traduzione

Marcella Di Giura

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Prima pubblicazione marzo 2018

Realizzazione grafica e stampa

Tipografia La Grafica – Mori (TN)

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce Pubblicazioni-Working Paper

Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014-2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento

AZIONI A SUPPORTO DEL PIANO "TRENTINO TRILINGUE"

*Sviluppo delle risorse professionali e predisposizione di strumenti di apprendimento e valutazione
CUP C79J15000600001 – codice progetto 2015_3_1034_IP.01*

IPRASE per l'ambiente



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®

(Forest Stewardship Council®),

prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici



**LA LINGUA
NELLE DISCIPLINE
SCOLASTICHE**

Jean-Claude Beacco

Indice

Presentazione.....	7
Parte I. Descrivere la «lingua» delle discipline.....	9
1 La «lingua» nelle discipline.....	11
1.1 Tutte le discipline sono «linguistiche»	11
1.2 Il linguaggio e le conoscenze.....	12
1.3 La literacy.....	14
2 Le forme della comunicazione scientifica	17
2.1 Le comunità scientifiche sono comunità di comunicazione.....	17
2.2 La diversità dei testi scientifici.....	18
2.2.1 I testi «interni» alle comunità scientifiche.....	18
2.2.2 I testi per l'esterno della comunità scientifica.....	19
Un esempio dei testi «per l'esterno»: le scienze dell'universo ...	20
2.3 I testi didattici.....	21
3 Le caratteristiche linguistiche globali della comunicazione scientifica.....	23
3.1 Il lessico, la terminologia e i testi	23
3.2 Alcune caratteristiche globali della comunicazione scientifica.....	24
3.3 L'analisi del discorso e i generi di testi.....	26
4 Le caratteristiche linguistiche dei testi scientifici.....	29
4.1 La variazione dei generi di testi.....	29
4.2 I punti comuni dei testi di uno stesso genere.....	30
4.2.1 Somiglianze di struttura.....	30
4.2.2 Somiglianze di forma	31
4.3 Descrivere i testi per mezzo delle funzioni cognitivo-linguistiche....	33
Parte II. Insegnare la «lingua» delle discipline.....	37
5 L'importanza della padronanza della «lingua» delle discipline nel corso degli apprendimenti	39
5.1 Una questione educativa prioritaria.....	39
5.2 L'azione del Consiglio d'Europa.....	39
6 Le forme della comunicazione in classe.....	43
• Le esposizioni dell'insegnante	43

• Le esposizioni dell'insegnante, con interazioni con i discenti.....	44
• Gli scambi orali (o interazioni) collettivi fra insegnante e discenti.....	44
• Le interazioni tra discenti.....	45
• Le esposizioni dei discenti.....	45
• Prendere appunti.....	45
• I manuali scolastici e gli altri generi di testi informativi.....	46
• Gli scritti da far produrre ai discenti.....	46
7 Quali dei generi di discorso privilegiare in classe e descrivere prioritariamente?	47
7.1 Creare degli inventari di riferimento?.....	47
7.2 Identificare i generi presenti in classe.....	47
7.3 I generi da descrivere in priorità: le interazioni collettive e i generi scritti.....	48
8 Un esempio di descrizione linguistica: la scrittura dei manuali	51
9 Quale progressione nell'apprendimento dei discorsi di natura scientifica?	53
9.1 I grandi assi dell'itinerario di acquisizione.....	53
9.2 Le forme successive delle competenze linguistiche per le discipline.....	54
9.2.1 Uscire dall' io-qui-ora.....	54
9.2.2 Verso i generi scientifici.....	54
10 Il ruolo delle materie linguistiche nell'insegnamento/ apprendimento della «lingua» delle discipline	59
10.1 La materia lingua (nazionale).....	59
10.2 Le lingue straniere e l'insegnamento AIDEL/CLIL.....	60
Le convergenze metodologiche tra la didattica delle lingue straniere e la didattica AIDEL/CLIL.....	61
L'alternanza delle lingue (code switching) in AIDEL/CLIL.....	62
Considerazioni conclusive	65
Allegato	
Capitolo 7 del Rapporto di Consulenza. Elementi per un Profilo delle politiche linguistiche della Scuola della Provincia autonoma di Trento (Beacco J.-C. (2015); Mori: IPRASE, p.69-82.....	67

Presentazione

Questo documento è destinato a tutti gli insegnanti quale che sia la loro specializzazione. Riguarda gli insegnanti di scienze, tecnologia, arte, ecc. per i quali l'insegnamento della lingua/delle lingue non è una priorità. Sarà, ce lo auguriamo, utile anche agli insegnanti d'italiano e di lingua straniera. Coloro che sono incaricati dell'apprendimento integrato di disciplina e lingua (che in questo testo sarà indicato con l'acronimo AIDEL), più conosciuto come CLIL (Content and Language Integrated Learning), vi troveranno spunti di riflessione, a partire dalla differenza fra *contenuto* (inglese: *content*), indifferenziato e di qualunque tipo, e disciplina/materia scolastica (inglese: *subject*) che rinvia al contenuto specifico delle diverse discipline scolastiche.

Il suo obiettivo è di permettere l'accesso, in forma concisa e più chiara possibile, alle riflessioni didattiche sull'importanza della padronanza della lingua (italiano o lingue straniere) per l'acquisizione delle conoscenze, delle competenze e delle strategie d'apprendimento che costituiscono la formazione dei discenti.

Questo testo è organizzato in due parti, l'una che descrive la «lingua» delle discipline e l'altra che esplora i modi per la sua attuazione in classe e nei programmi. Si basa su pubblicazioni e su testi esistenti dell'autore di questo *Working Paper*, dei quali un numero importante è stato realizzato all'interno del quadro delle attività dell'Unità delle Politiche linguistiche del Consiglio d'Europa, dove è stato elaborato e dove è in corso di revisione il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER). Questo strumento è stato messo in circolazione vent'anni fa (1996, versione provvisoria), e ha avuto una grande diffusione in Europa e nel mondo. Ha certamente dato luogo a molti malintesi e a utilizzi poco conformi sia alla lettera che allo spirito di questo stesso documento, ma resta il punto di partenza delle riflessioni e delle proposte raccolte in questa sede, nella misura in cui si tratta del documento che ha lanciato il progetto d'educazione plurilingue e interculturale. Ed è proprio su questa scia che si pone questo testo.

Jean-Claude Beacco

Parte I.

Descrivere la «lingua» delle discipline

Questa prima parte inizia con il sottolineare l'importanza che il linguaggio riveste in tutte le discipline scolastiche, il solo strumento in grado di rendere possibile il passaggio delle conoscenze. Tutte le discipline comportano una dimensione linguistica, più o meno centrale, a seconda che si tratti della lingua di scolarizzazione principale (l'italiano in Italia, il tedesco in Germania e Austria), delle altre lingue utilizzate anche nell'insegnamento disciplinare (Apprendimento integrato di disciplina e lingue, AIDEL o Content and Language Integrated Learning, CLIL), oppure delle altre discipline che potrebbero essere globalmente considerate *scientifiche*, dalla matematica all'educazione musicale. [cap. 1]

Viene utilizzato il termine «lingua» delle materie per designare queste forme d'espressione verbale poiché tale definizione è di uso frequente. Ma apparirà chiaramente che non si tratta nello specifico di un'«altra lingua» nel suo complesso, ma di alcune delle sue forme, quali si concretizzano nei generi di testi particolari, quelli che riguardano l'esposizione, la discussione e la trasmissione delle conoscenze

Si descrive [cap. 2] la diversità dei testi scientifici, quelli «interni» destinati agli specialisti e quelli che si rivolgono al grande pubblico, che hanno o meno lo scopo di far acquisire le conoscenze trattate. Questi testi si attengono, in linea di massima, a «convenzioni» d'organizzazione e di scrittura che definiscono ciò che significa saper «parlare/scrivere bene di scienza». Queste convenzioni sono differenti a seconda che si considerino lo statuto dei testi, le discipline oppure le materie o le lingue utilizzate. Saper parlare bene di scienza fa parte della scienza stessa e ciò costituisce un mezzo d'accesso alle conoscenze.

Si dà, in seguito [cap. 3], una prima caratterizzazione della scrittura scientifica, spesso designata col termine *cognitive academic language proficiency* (CALP), creato da Cummins. In francese si utilizza anche a volte il termine *rhétorique de la connaissance*. Queste forme d'espressione sono molto differenti dalla comunicazione ordinaria e per questa ragione vanno apprese in ambito scolastico. Sono caratterizzate da formulazioni non soggettive, chiare, non ambigue.

Per andare oltre questi tratti globali [cap. 4], si può ricorrere all'analisi del discorso per caratterizzare le forme linguistiche di questi testi, scritti e orali. Quest'ultima si effettua nel quadro dei generi di discorso, poiché, se ogni testo è unico, esso presenta tuttavia punti comuni con altri testi

della stessa «famiglia» (= il genere di discorso, per esempio, la presentazione di una ricerca, il resoconto di un'esperienza, l'oroscopo, ecc.). Queste somiglianze riguardano l'organizzazione e le forme verbali dei testi, in particolare il modo in cui si descrive, si paragona, si quantifica, si deduce, chiamate *funzioni cognitive*.

È di queste forme testuali e, più ampiamente, della *literacy* della disciplina che l'insegnamento nel senso più generale deve farsi carico.

1 La «lingua» nelle discipline

Tutte le discipline puntano a far acquisire conoscenze e competenze, tutte fanno ricorso al linguaggio. L'insegnamento si avvale di una o più lingue in tutte le materie scolastiche e non unicamente in quelle che sono linguistiche (come le lingue straniere o l'italiano).

1.1 Tutte le discipline sono «linguistiche»

Le discipline scolastiche sono i contenuti selezionati, fra tutte le conoscenze esistenti, per essere insegnati; questi ultimi vengono distribuiti in corsi/materie differenti per l'insegnamento nella scuola primaria e secondaria. Queste ripartizioni in materie scolastiche non corrispondono necessariamente alle delimitazioni di campo delle discipline scientifiche: esistono, per esempio, corsi di italiano, storia e geografia in Italia; nel sistema scolastico francese, corsi di fisica-chimica o di scienze della vita e della terra, che non coincidono con campi scientifici definiti.

Il linguaggio interviene in tutte le discipline:

- nei corsi destinati alla lingua di scolarizzazione principale che è, nella maggior parte dei casi la/una lingua nazionale/regionale o ufficiale (per es. l'italiano), focalizzati e sull'apprendimento dell'espressione orale e scritta e sui processi metacognitivi di riflessione sul funzionamento della lingua; in linea generale, si possono chiamare questi corsi *lingua come materia* e sono importanti anche per le altre discipline;
- nei corsi di *lingua straniera* (inglese, tedesco, spagnolo, ecc.) che hanno il compito di far apprendere una lingua;
- negli insegnamenti delle altre discipline: matematica, fisica, tecnologia, ecc. Queste hanno una «responsabilità linguistica specifica», che non si confonde con quella della *lingua come materia*: esse devono insegnare le «maniere particolari di parlare» delle scienze e delle tecnologie;
- nei corsi di AIDEL/CLIL, in cui una lingua diversa da quella di scolarizzazione principale (che è spesso la prima lingua dei discenti), cioè una lingua straniera, è utilizzata per la trasmissione delle conoscenze.

Lo studio disciplinare ha due funzioni principali: l'apprendimento della comunicazione (lingua di scolarizzazione o lingua straniera) e la trasmissione di conoscenze o di saper-fare. Tutte le discipline presentano questi due aspetti, ma in proporzioni differenti: l'insegnamento della lingua e delle lingue straniere è incentrato sulla comunicazione, ma ha anche il ruolo di far acquisire competenze e conoscenze come l'analisi grammaticale, la storia

della lingua, la storia letteraria e l'analisi dei testi letterari e la conoscenza delle società di paesi stranieri. Le altre discipline e gli insegnamenti AIDEL/CLIL hanno il compito di fare accedere a conoscenze e ad approcci scientifici ma devono anche fornire, e questo aspetto viene spesso sottovalutato, i mezzi linguistici per «parlare della scienza» o «scrivere in maniera scientifica». E tutte le materie lo fanno utilizzando il linguaggio: la prima lingua dei discenti o una lingua straniera che apprendono.

1.2 Il linguaggio e le conoscenze

Il linguaggio non serve solo alla comunicazione sociale fra locutori. Si ricorre al linguaggio per:

- fissare e conservare le informazioni e le conoscenze (nelle enciclopedie, per esempio);
- assicurarne la trasmissione nel tempo; molti saper-fare (artigianali), non conservati in testi scritti, sono andati perduti;
- diffonderle e farle circolare sotto forma di insegnamento vero e proprio o come divulgazione effettuata al di fuori delle istituzioni d'insegnamento in testi pratici, manuali, istruzioni per l'uso, ricette, ecc.;
- discuterle: le controversie scientifiche sono fondamentali, dal punto di vista epistemologico, per verificare la validità delle conoscenze.

Certe discipline scientifiche e scolastiche utilizzano altri sistemi semiotici come il linguaggio numerico, i simboli chimici, le note musicali oppure forme di rappresentazione grafica (diagrammi cartesiani, diagrammi circolari, carte geologiche). Questi codici sono autonomi, ma devono essere verbalizzati perché possano essere commentati, discussi, insegnati. Non tutte le discipline scientifiche e scolastiche ricorrono al linguaggio nello stesso modo. Da questo punto di vista, possono essere raggruppate in:

Scienze umane, sociali	Storia Educazione civica Educazione religiosa Economia Geografia [...]
Scienze	Fisica Chimica Biologia [...]
Matematica	
Saper fare	Tecnologia Educazione fisica Educazione sportiva Pratiche artistiche [...]

Le *scienze sociali* (e le discipline scolastiche corrispondenti) non utilizzano il linguaggio per rappresentare conoscenze definite al di fuori dei testi che le contengono. Per esempio, non ci sono conoscenze storiche al di fuori dei testi degli storici, anche se la storia si elabora a partire da dati e prove di natura diversa che sono commentati ed analizzati. In questo caso, il linguaggio non è soltanto un mezzo di trasmissione ma «un luogo di creazione».

Per le *scienze dette esatte* (e le discipline scolastiche corrispondenti), il linguaggio è un «veicolo»: un rapporto di laboratorio o di ricerca trasferisce nel linguaggio protocolli, dati e risultati ottenuti indipendentemente dalla loro espressione. Il linguaggio verbale permette di descrivere le situazioni sperimentali, di presentare, commentare e discutere i risultati. Ma il linguaggio è anche una risorsa indispensabile per le discussioni e per la creatività scientifica stessa.

Per la *matematica*, i discenti dovranno appropriarsi del linguaggio che le è «proprio». Ma dovranno anche imparare a verbalizzare i loro approcci e le tappe del loro ragionamento, della loro argomentazione e a presentare i risultati in modo chiaro e secondo le regole stabilite.

Per le discipline relative al *saper-fare*, il linguaggio avrà le stesse funzioni che per le scienze, perché anch'esse trasmettono conoscenze. Ma servirà anche alla comunicazione interpersonale che guida, organizza, rettifica o migliora un particolare comportamento fisico, gestuale...

Le relazioni fra le conoscenze e il linguaggio sono diverse. Esso può avere contemporaneamente:

- una *funzione di rappresentazione*: esposizione e diffusione delle conoscenze acquisite indipendentemente dal linguaggio;
- una *funzione di mediazione*: verbalizzazione che permette di passare da un sistema semiotico (di un'equazione o un diagramma) a un altro (una lingua);
- una *funzione d'interazione* che rende possibili gli scambi (discussioni, controversie, dibattiti) fra coloro che producono conoscenze e fra questi ultimi e gli utilizzatori delle conoscenze, dove ogni scambio può farle evolvere;
- una *funzione creativa* poiché il linguaggio può essere il mezzo per creare conoscenze, essendo allora la creazione e la scrittura le due facce di uno stesso processo.

Queste molteplici relazioni fra linguaggio e conoscenza portano a considerare che il linguaggio è fondamentale per le conoscenze, e a tenere in massima considerazione la diversità delle funzioni che quest'ultimo può svolgere (esposizione, trasposizione, trasformazione, creazione) nell'insegnamento disciplinare nella loro appropriazione da parte dei discenti.

1.3 La literacy

È questo progetto educativo che è presente, in un certo modo, nel termine «*literacy*». Inizialmente esso è stato utilizzato per designare la capacità di leggere e scrivere (padronanza di un sistema di trascrizione scritta dell'orale). Ma questa nozione è stata progressivamente allargata. Ad esempio, il Consorzio PISA (2006) la definisce in questi termini: «costituita da un insieme evolutivo di attitudini, competenze e conoscenze nelle scienze, questa cultura permette al discente di sviluppare le sue abilità legate alla ricerca scientifica, di risolvere problemi, di prendere decisioni, di avere il gusto di apprendere durante tutta la vita e di mantenere la capacità di meravigliarsi del mondo che lo circonda.» (versione canadese della definizione, basata sull'inchiesta PISA 2006¹).

Si tratta della capacità di accedere a conoscenze, appropriarsene, utilizzarle o applicarle in situazioni della vita quotidiana, di cercare di risolvere problemi per mezzo di queste conoscenze. Questo insieme viene designato, dagli anni 2000, con il termine di *literacy*.

Per le conoscenze e le competenze specifiche delle discipline, i discenti, devono acquisire una *literacy disciplinare* (detta anche: *literacy scientifica*). Questa può essere descritta, per esempio, per mezzo dei sei descrittori seguenti:

Tab. 1 Definizione della literacy scientifica

Six aspects of scientific literacy

1. Comprehending/Understanding fully (the meaning of an utterance, a passage, a text)
2. Communicating + negotiating knowledge
3. Reflecting on the acquisitional process, the (learning) outcomes and their use
4. Applying knowledge in/to other contexts
5. Participating in the socio-scientific world
6. Transferring generalisable knowledge/skills/attitudes

L'educazione deve permettere ai discenti di sviluppare, in particolare, competenze linguistiche relative ai testi scritti e orali e alle informazioni e conoscenze in essi contenute. Gli studenti devono appropriarsi di queste informazioni e conoscenze tramite l'ascolto e la lettura, comprendendone pienamente il senso. Devono anche essere capaci di riconoscerne la natura, le modalità di costruzione e i campi d'applicazione ma, parimenti,

¹ <http://cmec.ca/docs/pcap/pcap2013/Science-Framework-FR-April2013.pdf>

sapere dove reperirle, come selezionarle, organizzarle e presentarle. È importante che gli studenti siano in grado di parlarne con gli altri, in particolare nelle interazioni in cui le conoscenze si costruiscono progressivamente in modo collaborativo e interattivo, e di esporle. Ciò si manifesta tramite competenze di lettura o di scrittura, di rappresentazione grafica (lettura di illustrazioni, foto, disegni, diagrammi, carte geografiche allo scopo di trarne informazioni), competenze informatiche e numeriche.

Questo testo tratterà in modo specifico la formazione scolastica in *literacy*, quella che i sistemi educativi hanno il compito di fornire ad ognuno in modo che questi possa capire, utilizzare conoscenze presentate nei testi scientifici, orali o scritti, in cui esse sono esposte, spiegate, giustificate o discusse, per fini propri o in scambi con altri cittadini.

Esploreremo prima la natura e le forme della comunicazione nelle scienze e nelle discipline scientifiche. In seguito vedremo in che modo la lingua come materia specifica (l'italiano in Italia, il tedesco in Germania e Austria, ecc.), le materie scientifiche e tecniche, le lingue straniere e gli insegnamenti AIDEL/CLIL sono chiamati a gestire la *literacy*.

2 Le forme della comunicazione scientifica

I documenti utilizzati nelle discipline scolastiche hanno origine in ambito scientifico². Si deve prima «risalire» a quest'ultimo per capire meglio il funzionamento dei documenti utilizzati in classe.

I campi scientifici (la fisica, la geografia umana, la biologia, l'etimologia, ecc.) si definiscono tramite forme condivise di costruzione della conoscenza: ognuno di questi campi si basa su oggetti di ricerca, concetti, metodologie, ecc. specifici. Ognuno utilizza, per la comunicazione, forme linguistiche che gli sono proprie, anche se alcune sono in comune con altri campi (per esempio: dare una definizione di qualcosa).

2.1 Le comunità scientifiche sono comunità di comunicazione

I ricercatori e gli scienziati in generale costituiscono delle comunità che condividono:

- modi di costruire le conoscenze, di discuterle e convalidarle (attraverso convegni o altri incontri scientifici);
- una storia collettiva (con i suoi «grandi uomini»: Newton, Einstein, Crick e Watson, ecc.);
- istituzioni (le accademie, per esempio) e organismi di regolamentazione specifici, distinzioni (premio Nobel, medaglia Fields in matematica);
- pubblicazioni (la rivista *Nature*, per esempio) e altri mezzi di comunicazione (siti Internet).

La costruzione delle conoscenze è realizzata in maniera collaborativa e interattiva da équipes o centri di ricerca e laboratori ma anche da ricercatori isolati. Questi organismi possono essere in competizione (per i finanziamenti, i brevetti...), ma condividono dei valori (per esempio, la deontologia scientifica) e delle norme, come quelle che definiscono le «buone» forme della costruzione della conoscenza (epistemologia) o la qualità delle realizzazioni tecniche.

Questa vita collettiva ha favorito la nascita delle comunità di comunicazione, nel senso di Hymes³: «una comunità di comunicazione si definisce meno con le lingue naturali che vi sono utilizzate di quanto non lo sia con l'uso comune di «norme che regolano lo svolgimento e l'interpretazione

² Per *scientifico*, si intendono anche *tecnico*, *tecnologico*, *artistico*, *sportivo*...

³ Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of social issues*, 23(2), 8-28

della parola e norme che regolano l'interpretazione di almeno una varietà linguistica.» Come dice Maingueneau «queste comunità sono dei gruppi che attraverso i loro riti linguistici condividono uno stesso territorio [...]. La produzione scritta implica un gruppo, una comunità associati a questi riti.»⁴ Sarebbero le finalità della comunicazione, proprie di ognuna, che tenderebbero a far dare ai testi prodotti forme specifiche, forme che ogni comunità è portata a conservare⁵. Queste comunità possono funzionare con una lingua veicolare condivisa (come il latino dal Medioevo al XIX secolo), con una o più lingue di comunicazione comuni.

2.2 La diversità dei testi scientifici

I testi scientifici di una stessa comunità non formano un insieme omogeneo. Bisogna distinguere quelli scritti dai membri della comunità scientifica e quelli che circolano all'esterno di questa. In queste due modalità, i testi possono assumere forme linguistiche diverse dovute alle loro condizioni di produzione e di consumo.

2.2.1 I testi «interni» alle comunità scientifiche

Questi testi presentano caratteristiche comuni:

- la possibilità che ogni testo susciti una reazione (resoconto critico, discussione): le posizioni di produttore e di destinatario sono potenzialmente intercambiabili;
- delle forme di regulation, in particolare per mezzo di un controllo esterno (come i comitati di redazione delle riviste) delle loro forme linguistiche: il rispetto di tali norme garantisce la legittimità dei testi come segno identitario d'appartenenza alla comunità e come filtro per accedervi;
- un certa confidenzialità della diffusione di questi testi; questo carattere non pubblico ha attinenza con le norme di riservatezza o è una conseguenza del fatto che alcuni di questi testi non sono accessibili a locutori comuni;
- questi testi non sono fondamentalmente fatti per essere «venduti/comprati»: l'edizione è solo una forma obbligata della diffusione delle conoscenze; certi testi restano non pubblicati. E ormai alcuni esistono solo sotto forma elettronica, in accesso libero o su dei siti e reti di comunicazione professionali.

Come si è visto (Cfr. par. 1.2), la forma di questi testi scientifici «interni»

⁴ Maingueneau, D. (1992). Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours. *Langages* 105, 114-125

⁵ Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press

può variare a seconda delle discipline, ma anche in funzione delle lingue: se esistono convenzioni di scrittura internazionale, ciò non impedirà che a testi di una stessa disciplina sia data anche una forma che corrisponde a certe convenzioni specifiche riferite a una comunità nazionale e a una lingua. Così come le altre forme della comunicazione verbale, i testi scientifici sono caratterizzati da variazioni di natura antropolinguistica/culturale.

Questa circolazione testuale interna, limitata ai membri di una comunità discorsiva, rende più facile la costituzione di norme di produzione testuale, il controllo e la possibilità di perpetuare queste ultime. Queste norme prendono spesso la forma di un'organizzazione lineare preferenziale dei testi e di forme d'espressione/scrittura privilegiate.

2.2.2 I testi per l'esterno della comunità scientifica

I testi che «escono» dalle comunità scientifiche sono rivolti a non specialisti del campo: sia che siano specialisti di altri campi (come avviene per la rivista francese *La recherche*), sia persone che fanno proprie queste conoscenze (giovani ricercatori, studenti universitari, discenti del sistema scolastico...), sia persone che desiderano semplicemente informarsi e capire il mondo e le società, ma che non utilizzeranno queste conoscenze. Essi possono *a priori* essere concepiti nei modi più diversi e complessi dal punto di vista delle forme, rispetto ai testi «interni», perché rispondono a finalità molteplici e combinabili fra di loro, e non dipendono da istanze di regolamentazione centralizzate.

Il ruolo che una comunità scientifica dà a queste «relazioni esterne» o quello che i media le conferiscono può essere:

- valorizzare la comunità stessa e i saperi che produce; la diffusione verso l'esterno può prendere la forma di promozione, di pubblicità (per esempio, per raccogliere fondi presso il grande pubblico);
- trasmettere e diffondere conoscenze con statuto scientifico e tecnico, in particolare, quelle che rispondono alla curiosità del pubblico (come l'astronomia e l'astrofisica, la fisica quantistica, la vulcanologia, la nutrizione animale, l'orticoltura, le arti e l'archeologia...);
- produrre testi-merce: queste pubblicazioni sono realizzate con scopo prettamente economico e vengono delineate in funzione dei consumatori (riviste storiche, d'informatica, riviste per i bambini, i giovani...).

Queste funzioni differenziate dei testi «per l'esterno», che hanno finalità e pubblici destinatari differenti, spiegano la diversità delle loro forme: queste non dipendono più dalla conformità a norme condivise da una comunità scientifica.

Fra questi testi scientifici «per l'esterno», si devono citare in particolare due categorie. La prima è quella dei testi detti *di divulgazione*: essi si

rivolgono al *grande pubblico* e non sono concepiti per l'appropriazione delle conoscenze. Presentano forme di «semplificazione» differenti, per adattare queste conoscenze a categorie diverse di lettori/ascoltatori: secondo l'età, le conoscenze scientifiche generali, il grado d'educazione, l'ampiezza della cultura generale... I supporti sono riviste, libri o quotidiani, trasmissioni della radio o della televisione, internet... Bisogna sottolineare l'importanza della «letteratura» per i giovani, periodici di divulgazione e della stampa quotidiana, che segnalano «scoperte». Gli autori di questi testi sono degli scienziati stessi o giornalisti più o meno specializzati. Le forme linguistiche di questi testi dipendono dalla loro funzione, che è soprattutto di rendere accessibili delle conoscenze, ma senza finalità d'acquisizione o di riutilizzo di queste ultime.

La seconda è costituita da testi didattici: sono finalizzati all'appropriazione delle conoscenze, grazie alla *trasposizione* di questi. Si rivolgono a pubblici obbligati a leggere, studenti di scuole o università. Hanno la forma di libri di testo o di corsi, dattiloscritti e online, di schede pedagogiche, di riassunti... Sono scritti da insegnanti della disciplina ma anche, più raramente, da scienziati. La loro forma linguistica deve permettere non solo l'accesso alle conoscenze che hanno il compito di trasportare, ma anche la loro acquisizione, il riutilizzo e la verifica che siano effettivamente state acquisite dai discenti.

Un esempio dei testi «per l'esterno»: le scienze dell'universo

La comunità delle scienze astronomiche presenta una forte diffusione verso l'esterno. Questo dipende, come per altri campi, da circostanze particolari come:

- una scoperta, cioè una pubblicazione riguardante un progresso della conoscenza che i media diffondono;
- un avvenimento istituzionale relativo alla comunità o all'istituzione scientifica: premi, congressi, colloqui
- un avvenimento "comune": esposizioni scientifiche o catastrofi che suscitano la mobilitazione del sapere esplicativo (terremoti, alluvioni, eruzioni vulcaniche; per l'astronomia: lancio di satelliti, eclissi, passaggio di comete, ecc.).

Accanto a questa forte diffusione esterna piuttosto comune a tutti i campi, la comunità di pratiche delle scienze astronomiche presenta anche la caratteristica

- di continuare ad avere una larga diffusione sociale (conquista dello spazio con i suoi interessi economici e sociali);
- di disporre di un'ampia diffusione esterna, ma che rimane limitata nell'insegnamento: l'astronomia è poco insegnata nella scuola secondaria e, nei corsi universitari di fisica, costituisce una specializzazione.

I discorsi attraverso i quali avviene la trasposizione di queste conoscenze, si avvalgono di supporti editoriali quali

- la “letteratura” per i giovani;
- i periodici di divulgazione, specializzati nell’astronomia o che trattano vari temi, che sono di alto livello, che si rivolgono, per esempio, ad un pubblico con una solida cultura scientifica;
- la stampa quotidiana, che tratta avvenimenti relativi a questi (“scoperte” nella conoscenza dello spazio, descrizione di fenomeni astronomici, come le eclissi, il passaggio di comete...);
- i libri di testo per l’insegnamento: le scienze dell’universo fanno sempre parte dei programmi della scuola primaria e secondaria, anche se vi occupano uno spazio modesto;
- le opere di natura enciclopedica, con i “nuovi” supporti multimediali o i siti che presentano queste discipline con un forte impatto visuale;
- delle opere firmate da scienziati conosciuti (Hubert Reeves, Stephen Hawking, ecc.).

Si vede dunque chiaramente che ci si trova davanti a una quantità di generi di discorso dei quali sono già o possono essere numerosi quelli che sono coinvolti nell’insegnamento delle discipline.

2.3 I testi didattici

Nell’insegnamento delle discipline, si utilizzano testi didattici ma anche, in minor misura, testi di divulgazione, in special modo per gli insegnamenti AIDEL/CLIL.

I testi didattici presentano alcune caratteristiche in comune con i testi scientifici «interni»: la loro forma si avvicina alla scrittura di questi testi, ma se ne distinguono poiché essi non hanno la stessa funzione di questi testi «interni». E non formano un insieme omogeneo: la forma dei libri scolastici, per esempio, può variare perché si suppone che questi tengano conto dell’età dei discenti o del loro grado di conoscenza di una materia.

I testi interni rispondono a «norme» che definiscono, in modo più o meno vincolante ed esplicito, delle convenzioni relative alla comunicazione verbale nelle comunità scientifiche e professionali: tesi, comunicazioni ad un convegno, rapporto di un esperimento, pubblicazione di un cantiere di scavi... Per accedere a queste comunità, esistono «riti di passaggio», che permettono di provare la padronanza delle convenzioni di comunicazione (tesi di dottorato).

Non esiste un filtro «rituale» di tale natura nella Scuola, anche se la padronanza della lingua considerata corretta, «il parlar bene», vi gioca un ruolo. Ma si sa bene che una padronanza inadeguata del linguaggio può costituire un ostacolo per l’acquisizione delle conoscenze, soprattutto per i gruppi di discenti «vulnerabili» (provenienti da ambienti disagiati, di

immigrazione...). Tanto più che queste difficoltà non sono sempre identificate dal sistema educativo; la padronanza della «lingua della Scuola» non si limita all'acquisizione delle varietà «alte» o che rispondono a norme: essa dà accesso ad altre forme di comunicazione specialistica (quella delle scienze), in linea di massima estranee alla maggior parte degli studenti, perché non le utilizzano negli scambi verbali correnti.

«Saper fare bene la scienza» significa anche «saper parlare/scrivere bene di scienza»: apprendere delle conoscenze a Scuola significa cominciare ad impossessarsi delle forme di comunicazione che le caratterizzano. Il linguaggio che i discenti utilizzano nelle materie deve essere considerato dagli insegnanti di queste materie un insieme di indizi di superficie che permettono indirettamente di osservare le acquisizioni cognitive. Al contrario, se i discenti acquisiscono i «buoni mezzi» linguistici per comunicare riguardo alle conoscenze, allora forse questa padronanza può influenzare positivamente le loro acquisizioni e portarli ad acquisire la padronanza dei procedimenti scientifici.

3 Le caratteristiche linguistiche globali della comunicazione scientifica

Abbiamo finora parlato di «linguaggio» scientifico in modo vago, ma è utile precisare questa nozione. In particolare perché una concezione comune porta a considerare che quest'ultimo sia basato su una terminologia che caratterizzerebbe essenzialmente le forme d'espressione delle scienze e delle tecnologie.

3.1 Il lessico, la terminologia e i testi

Per la gran parte dei docenti, in particolare quelli incaricati di insegnamenti AIDEL/CLIL, la preoccupazione linguistica principale riguarda il lessico. Si tratta del vocabolario specifico che serve a definire termini, concetti, nozioni, esseri, fenomeni, istituzioni, elementi che riguardano l'area scientifica interessata, selezionato per essere insegnato in una materia scolastica a un determinato livello. Avere la padronanza della terminologia scientifica non è soltanto una questione di lingua ma di acquisizione cognitiva: dire «domani le precipitazioni saranno importanti nel Nord del Paese» ha forse lo stesso senso globale di «domani pioverà molto» ma *precipitazione* è una categoria (che comprende la neve e la grandine) e *importante* si riferisce a medie o misure in millimetri, stabilite sul lungo periodo, ciò che non fa *molto*.

L'appropriazione di questi concetti non è dunque fondamentalemente linguistica e, d'altronde, uno dei compiti dell'insegnamento delle materie è di far distinguere il senso ordinario di una parola dal suo senso scientifico, quando si ricorre ad un termine ordinario (*peso, massa, solido*) e non a un termine specifico appositamente creato a questo scopo (*ortogonale, radice quadrata*). Questi ultimi, spesso conati su basi greco-latine, sono sovente simili da una lingua all'altra (per esempio, italiano, francese, spagnolo). È utile anche sottolineare l'importanza dell'impiego delle sigle (DNA) e descrivere le regole di formazione dei termini (per esempio, il valore scientifico dei suffissi *-ise, -ase, -ose* in medicina o in chimica) o quelle delle parole composte. In altre tradizioni nazionali, questi termini sono più vicini al lessico ordinario (*headache vs céphalée-migraine/cefalea-emicrania*). La necessità di utilizzare correttamente la terminologia scientifica è incontestabile. Ma l'acquisizione e l'impiego delle conoscenze scientifiche deve spingere gli studenti a mettere questi termini in relazione fra di loro. Questo non può realizzarsi semplicemente tramite delle definizioni ma implica il ricorso a dei testi.

Per testo si intende ogni sequenza verbale finita (che abbia un inizio e una fine), prodotta da un locutore (o da più locutori in caso di interazioni fra l'insegnante e i discenti e fra i discenti tra di loro), che sia orale o scritta, audiovisiva, informatica, multicanale o altro, costitutiva di un compito scientifico o pedagogico. Un testo è formato da uno o più enunciati (per esempio, un teorema di matematica, la descrizione di un dispositivo sperimentale, la descrizione di una città medievale) che sono articolati tra loro perché sviluppano conoscenze consolidate o delle quali si illustra la costruzione.

Acquisire il «linguaggio» d'una scienza in una materia scolastica, che sia insegnata nella prima lingua o in lingua straniera, non consiste solo nel manipolare correttamente termini isolati o nel rispettare le norme generali d'una lingua (ortografia, correttezza, uso appropriato); significa, infatti, mostrarsi capace di capire e produrre testi conformi alla cultura del campo scientifico.

3.2 Alcune caratteristiche globali della comunicazione scientifica

Nella letteratura didattica, si oppone da tempo, a partire da J. Cummins (1979)⁶, il livello delle competenze comunicative ordinarie, quali sono utilizzate generalmente fra le persone (*basic interpersonal communicative skills*, BICS) e la capacità di utilizzare il linguaggio per trattare astrazioni, fare un ragionamento, manipolare concetti in contesti scientifici e tecnici (*cognitive academic language proficiency*, CALP). Il termine *accademico* (universitario) si presta a confusione in francese e in italiano. Utilizzeremo al suo posto sia la sigla CALP o una parafrasi, come *retorica della conoscenza*.

Le forme di CALP, soprattutto allo scritto, sono caratterizzate da uno *stile*, un *registro* o un *livello* di lingua. Queste nozioni sono molto vaghe, soprattutto se si caratterizza il registro come *sostenuto*, *colto*, *ricercato*. Al massimo, si può dire che si evitano i tratti dell'orale corrente e delle parole familiari o popolari. Ma questa definizione negativa non è molto operativa.

Si è anche descritto CALP partendo da caratteristiche, sempre globali ma più dettagliate come:



- l'esattezza (impiego di una terminologia stabilizzata);
- l'assenza d'ambiguità (definizioni, spiegazioni);
- il carattere esplicito (assenza d'allusioni o di sottintesi, relazioni chiaramente definite fra gli elementi);

⁶ Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251

- una scrittura impersonale (senza manifestazione di affettività);
- interpretazioni indipendenti dal contesto di produzione e di ricezione;
- la complessità sintattica;
- la coerenza testuale;
- [...]


Ecco qualche esempio di CALP dato in *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (2015)⁷.

Tab. 2 Illustrazione degli aspetti della lingua accademica, in relazione a differenti contenuti

2. Which language do students need – and how much of it?		2. Which language do students need – and how much of it?	
	Curriculum content use		Basic colloquial use
<p>Continental Drift</p> <p>Scientists of the early 20th century believed that oceans and continents were geographically fixed. They regarded the surface of the planet as a static skin spread over a molten, gradually cooling interior.</p>		<p>Essential academic use (Bildungssprache)</p>	
<p>Essential academic use (Bildungssprache)</p> <p>Maths Geo- graphy History Science Phys. Ed. Art L.a.S.</p>		<p>Everyday colloquial language</p> <p>There was a guy ...</p> <p>Going to Alcatraz was great.</p> <p>When the telephone was invented, it changed the way people talked to one another.</p>	<p>Academic language</p> <p>The main character is a young man ...</p> <p>Visiting Alcatraz was an interesting and informative experience.</p> <p>The invention of the telephone in 1876 radically changed American communication patterns.</p>
		<p>Girard & Spycher 2007, http://www.scoe.org/docs/ah/AH_girard.pdf</p>	

In Tab. 2, si distinguono tre «livelli» della lingua: quello della lingua corrente di base, quello della lingua dei contenuti (parola/espressione legati unicamente alla materia = le parole in rosso) e quello della lingua accademica (le espressioni/frasi formali che possono essere utilizzate in tutte le materie = le parole in blu).

Tab. 3 Illustrazione degli aspetti della lingua accademica, in relazione a differenti contenuti

Sample analysis passage: LANGUAGE DEMANDS	Academic language features found in the passage
 <p>One of the prevailing scientific opinions is that there is simply not enough evidence to warrant a conclusion on the issue of global warming; however, the scientific community is somewhat divided since one prominent scientist is convinced that the world is in a human-induced warming phase</p>	<p>Content-Specific Vocabulary Example: "global warming" in science</p> <p>General Academic Vocabulary Example: „prevailing" or "warrant" in language arts, science, social studies, other content areas</p> <p>Grammatical Structures Example: long and complex noun/prepositional phrases such as "a conclusion on the issue of global warming"</p> <p>Academic Language Functions/Discourse Functions Example: compare/contrast („however"), persuade</p>

⁷ Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E. & Vollmer H. (2015). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp? et http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp?

In quest'altro esempio (Tab. 3), l'analisi differenzia quattro aspetti della lingua accademica: il vocabolario specifico di un contenuto, il vocabolario accademico generale, le strutture grammaticali e le funzioni cognitivo-linguistiche accademiche.

Questi tratti sono stimolanti e utili; alcuni sono categorie linguistiche (coerenza) ma non permettono di ridiscendere alla forma linguistica dei testi. Tendono a dare un'immagine idealizzata di CALP, perché costituiscono tratti che sono, in linea di massima, condivisi da degli insiemi di testi ma di cui non tutti ancora sono stati analizzati individualmente. Queste generalizzazioni sono dunque discutibili. L'efficacia relativa di questa distinzione fra BICS e CALP per l'insegnamento dipende anche dal fatto che essa prende la forma di una opposizione frontale netta. Tuttavia, quest'ultima «elimina» certe «forme intermedie» come le discussioni orali spontanee fra scienziati, ingegneri, tecnici, le discussioni nei congressi, nei colloqui, gli incontri dei membri di un laboratorio, gli scambi tra insegnanti e discenti durante le lezioni dedicate a materie scientifiche e tecnologiche.

3.3 L'analisi del discorso e i generi di testi

Per conoscere più da vicino le forme dei testi da far leggere o produrre (e dunque verso attività concrete da organizzare con gli studenti), è indispensabile analizzarli. Questo procedimento può rientrare nel quadro di ciò che è chiamato, nell'area francofona, *l'analisi del discorso*.

Queste analisi non devono, naturalmente, essere realizzate dagli insegnanti delle materie scolastiche, che non sono linguisti e che non sono certo tenuti a diventarlo. Ma è importante per il loro insegnamento che abbiano una certa percezione di questo procedimento e dei suoi risultati. Si parte dall'idea che i testi concreti, orali e scritti, non siano il prodotto esclusivo di colui che parla o scrive. Essi rispondono anche a «regole» o a convenzioni e abitudini, che non sono soltanto quelle della grammatica o del parlare bene. Per esempio, in conversazione si usa (in francese e in italiano) rispondere a un saluto con un saluto (generalmente identico: *Buongiorno! – Buongiorno!*) o rifiutare una proposta giustificandosi anche in modo convenzionale (*-Vieni al cinema?- No, devo lavorare.*) Abbiamo già sottolineato che i testi che espongono o trasmettono conoscenza obbediscono a regole di questa natura che però non sono le stesse per tutti: abbiamo distinto i testi scientifici dai testi didattici (2.3) e questi ultimi non si assomigliano totalmente, poiché la loro funzione non è la stessa: esporre per definire e discutere vs trasmettere per far capire o apprendere.

Così ogni testo è unico ma alcuni condividono delle caratteristiche con altri, perché rispondono alle stesse convenzioni. Questi testi, che han-

no dei punti comuni, sono da considerarsi appartenenti a uno stesso *genere* (di discorso). La nozione di genere di discorso è familiare in letteratura (romanzo, teatro, poesia) o per il cinema (film storico, *heroic fantasy*, poliziesco, fantascienza, western). Può anche essere utilizzata per designare insiemi di testi simili, quali conferenza, riassunto, cronaca, aneddoto, disputa, catalogo di una mostra, preghiera, istruzioni per l'uso, editoriale, ecc.

I generi di discorso sono generalmente identificati con un nome, spesso d'origine non scientifica, che fa parte del lessico ordinario. E queste forme che prende la comunicazione in una comunità data sono identificabili tramite il «luogo» in cui sono prodotte (congresso, lezione ex cathedra, pagine scientifiche d'un quotidiano del mattino, ecc.), i partecipanti (chi scrive, parla, ascolta, legge), il supporto (orale, scritto, audiovisivo). La «forma» di ogni genere è costituita dai punti comuni dei testi che appartengono al genere: deve essere «ricostituita» a partire da questi ultimi ed essa ne è, in qualche modo, il modello astratto. Uno dei ruoli dell'analisi del discorso è appunto quello di caratterizzare la forma linguistica dei generi.

Verso il 1975, nella didattica delle lingue, i generi sono stati oggetto, per testi in francese, inglese, tedesco, di analisi linguistiche di questa natura, proprio perché si è pensato che la conoscenza delle caratteristiche dei generi di discorso potesse permettere di costituire una solida base per le gli approcci d'insegnamento. In particolare, questa nozione permette d'identificare quello che si vuole insegnare in termini comunicativi: non la lingua come sistema (in generale), ma dei generi di questa lingua. L'utilizzazione dei generi di discorso per definire gli obiettivi dell'insegnamento delle lingue straniere e per organizzare il loro insegnamento costituisce una delle forme possibili dell'approccio comunicativo che è, infatti, un approccio per competenze e per generi di discorso. Partendo da questa prospettiva teorica, analizzeremo le forme scritte e orali della comunicazione delle materie scolastiche. I risultati ci permetteranno d'identificare competenze e obiettivi linguistici per insegnare la *literacy* delle discipline.

4 Le caratteristiche linguistiche dei testi scientifici

Per caratterizzare le forme linguistiche dei testi scientifici e di quelli delle materie scolastiche, della stessa «famiglia» dei precedenti pur differenziandosene, abbiamo scelto di privilegiare la descrizione dei generi di discorso (orali e scritti) che vi sono utilizzati.

4.1 La variazione dei generi di testi

Bisogna sottolineare prima di tutto che i generi di testi variano secondo le lingue e le culture e questo anche nei campi scientifici. Se la matematica è universale nei concetti e nelle procedure, le forme utilizzate per esporre non sono necessariamente le stesse: i generi di testi possono variare da una lingua all'altra.

D'altronde, certi generi sono molto vincolati da norme e i testi corrispondenti presentano solo qualche differenza limitata, a tal punto che è anche possibile produrle automaticamente tramite sostituzione lessicale. È così per le previsioni del tempo nella stampa quotidiana, le formule per gli auguri dei cartoncini di compleanno, i notiziari sportivi. Può essere lo stesso per la presentazione della soluzione di un problema di matematica o la descrizione di una pianta.

Altri generi presentano delle regolarità meno numerose e meno marcate. Le forme alternative «equivalenti», in un punto dato dei testi corrispondenti, sono diversificate: lo sviluppo di una frase o di un paragrafo diventa meno prevedibile, ma si possono sempre formulare delle ipotesi, in numero ancora relativamente limitato, sulla forma che essi potrebbero ricevere. Queste ipotesi di forma e di senso, che non sono troppo aperte, sono utilizzabili per guidare la comprensione o costituiscono un quadro per la produzione.

Le si può osservare, per esempio, in un testo descrittivo storico, tratto da un'opera di divulgazione enciclopedica⁸, che riguarda la scoperta di nuovi alimenti nel XVI e XVII secolo.

In certi campi, come quello dei frutti e delle verdure, [annuncio della struttura del paragrafo], si assiste, nel corso di quest'epoca, ad una vera rivoluzione [tesi]. Si comincia con l'importare dall'Italia certe ver-

⁸ François M. (dir.) (1972) : *La France et les Français, [L'alimentation]*, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, Paris

...dure, di cui alcune sono conosciute, ma che sono state considerevolmente migliorate dagli agricoltori di questo Paese [1a specificazione della tesi; esempi di livello 1: verdure] : l'asparago, il carciofo, l'acetosella, la barbabietola, il cardo, il cavolfiore, i piselli fanno parte di questo lotto [esempi di livello 2]. Cii si ingegna nello stesso tempo a migliorare, grazie a nuove tecniche, frutti indigeni o acclimatati da molto tempo in Francia [2a specificazione della tesi; esempi di livello 1: frutti]: le pere, le mele, le pesche, i meloni, le fragole, che, sottoposti a pazienti selezioni, diventano molto differenti dai loro parenti rustici [esempi di livello 2]. Si cerca da ultimo di acclimatare alcune piante recentemente arrivate dall'America [3a specificazione della tesi; esempio di livello 1: verdure], quali il topinambur, il peperoncino, il peperone e soprattutto il pomodoro e il fagiolo. [esempi di livello 2].

Questo paragrafo adotta uno schema ricorrente e le sue articolazioni interne (segnalate in parentesi quadre) sono molto visibili: ciò può guidarne la lettura o la produzione di descrizioni dal tono scientifico come questa.

4.2 I punti comuni dei testi di uno stesso genere

I testi appartenenti a uno stesso genere hanno dei punti in comune che l'analisi può mettere in evidenza, anche se ogni testo è sempre unico. Queste somiglianze di un testo a un altro sono utilizzabili da un punto di vista pedagogico.

4.2.1 Somiglianze di struttura

Si può affermare che le regolarità presenti nei testi appartenenti allo stesso genere riguardano la loro struttura (cioè la loro organizzazione lineare). Si possono trovare in rapporto a punti fissi come l'inizio o la fine dei testi o per la presenza di schemi/script/canovacci testuali che hanno una successione più o meno fissa di elementi.

Per esempio, per gli articoli di riviste scientifiche specializzate, ci si trova davanti alla seguente struttura, esplicitamente richiesta dai comitati di redazione delle riviste internazionali: presentazione della problematica, sintesi della letteratura esistente sul tema e bilancio critico di questa, formulazione d'ipotesi, descrizione del dispositivo sperimentale, presentazione dei risultati, analisi critica dei risultati, caratterizzazione delle conoscenze fornite dall'esperimento. Gli oroscopi delle riviste adottano spesso una disposizione generale in elementi distinti, identificati da titoli come: sentimenti/cuore, vita sociale/professionale, salute, consigli... ma la successione di questi elementi può variare da una rivista all'altra.

Il testo è costituito da un insieme di elementi come: dare un'informazio-

ne, citare, fare un esempio, confutare, commentare, interpretare, dedurre, paragonare, ecc, che sono la realizzazione verbale (o attualizzazione) di atti di parola o di operazioni cognitive (cfr. infra). Questi elementi semantici minimi di strutturazione possono trovarsi integrati in insiemi più larghi, in funzione del *regime* adottato dal discorso: per esempio, in un genere discorsivo dato, uno dei regimi può essere narrativo, includere sistematicamente degli esempi, delle citazioni, dei paragoni. Queste caratteristiche generali del discorso, dette qui *regime (discorsivo)*, sono spesso ricondotte a una tipologia come: descrittivo/espositivo, narrativo, argomentativo/deduttivo, procedurale, ecc, molto utile per le caratterizzazioni globali del senso del testo, ma di scarso rendimento per una descrizione linguistica precisa in grado di guidare la comprensione o la produzione dei testi da parte dei discenti.

4.2.2 Somiglianze di forma

I testi che riguardano uno stesso genere presentano punti comuni linguistici (o di forma) che danno loro una medesima «colorazione» linguistica. Questa è innanzitutto data da uno zoccolo lessicale comune, poiché i testi concernono gli stessi oggetti: il genere cronaca utilizzerà: *incidente, catastrofe, incendio, inondazione, assassinio, omicidio, scomparsa, rapimento*, ecc.

Al di là di questo lessico comune, i testi che appartengono allo stesso genere possono privilegiare certi mezzi linguistici, in particolare quelli che ne escludono altri, che sono invece possibili con altre forme di comunicazione. Così per valutare un elemento (fatto, indizio, prova materiale) sul quale si basa la costruzione del sapere storico, i testi delle riviste specializzate ricorrono ad aggettivi come: *significativo, sconcertante, sorprendente, interessante, rivelatore* e sembrano escludere realizzazioni come: *straordinario, misterioso o fantastico*. Negli oroscopi le previsioni sono spesso realizzate con frasi nominali (*problemi in vista, finite ormai le difficoltà*): questa struttura sintattica non è intrinsecamente pensata per realizzare un tale significato, ma particolarmente presente in questo ruolo negli oroscopi, in special modo perché questa formulazione delle previsioni permette di far a meno di precisazioni temporali (domani, la settimana prossima) e di restare nel vago.

Le analisi del discorso dimostrano che le scelte possibili, quelle fornite dal sistema della lingua, sono filtrate in funzione dei generi discorsivi che privilegiano certe formulazioni. Ciò fa sì che abbiano «un'aria familiare» i testi che appartengono a un genere particolare. Le preferenze stabilizzate nella loro espressione, che danno loro una specificità, possono riguardare:

- le forme della presenza del produttore del testo (l'enunciatore: *io, noi*, ecc.) in certi testi sono totalmente assenti. Nella scrittura accademica

ca, si utilizzano per questo formulazioni indirette: le forme impersonali (*Sembra che...*), la forma pronominale (*Questo teorema si dimostra facilmente*), impiego del passivo senza agente o una combinazione di queste possibilità (*È stato dimostrato che...*);

- le forme della quantità (obiettiva o apprezzativa; le cifre di una tabella (come: *43% di risposte positive*) sono spesso commentate con espressioni indefinite o apprezzative (*un po' meno della metà delle risposte, una proporzione molto significativa delle risposte, ecc.*);
- i tempi verbali, in particolare nel quadro del racconto;
- l'espressione del possibile, del probabile, dell'eventuale, per mezzo di verbi (*potere, sembrare*), del condizionale (*ciò proverebbe che...*), di avverbi (*La città di Roma contava probabilmente un milione di abitanti in epoca imperiale*), ma anche formulazioni quantitative: *più spesso, in genere, nella maggior parte dei casi*. Questi mezzi sono spesso utilizzati per relativizzare affermazioni/asserzioni: *si considera generalmente che...*;
- l'espressione d'apprezzamento o di giudizio di valore (*Questo punto è importante*);
- l'espressione dell'obbligo, della norma (*Bisogna, si dovrebbe...*);
- le forme che riprendono una parola con dei pronomi, dei nomi: per esempio *Il generale... Egli... ; La partenza di ...Questo avvenimento... Esso sarà interpretato come...*. Questi fenomeni sono alla base del materiale pedagogico *Tutto chiaro?*⁹;
- i connettori: enumerazioni (*in primo luogo, poi, ecc.*), successione nel tempo (*prima, allora, ecc.*), argomentazione (*dunque, tuttavia, così, ecc.*);
- il tono: serio, spiritoso, tocchi personali;
- [...]

Per imparare a caratterizzare queste scelte, è utile consultare le grammatiche delle lingue che descrivono i funzionamenti di queste ultime in modo diverso, cioè non sotto forma di regole e norme vincolanti, di categorie e di strutture.

Il grado di «conformità» dei testi a un modello astratto (i punti comuni di un genere) è estremamente variabile da un testo all'altro, ma appare chiaro il vantaggio che può trarne una metodologia d'insegnamento delle lingue (prima e straniera) e delle materie AIDEL/CLIL.

⁹ Gruppo di lavoro: « Non sola DSA » (GISCEL) (2016): *Tutto chiaro? Materiale e percorsi per la comprensione di testi*. Percorso 1 per le ultime classi della scuola primaria e le prime classi della scuola secondaria di primo grado

4.3 Descrivere i testi per mezzo delle *funzioni cognitivo-linguistiche*

I punti comuni a testi di uno stesso genere si possono anche osservare in quadri diversi da quelli descritti al punto 4.2. Accanto alle categorie grammaticali utilizzate, si possono trattare i testi informativi partendo dall'esame delle forme che consentono le operazioni intellettuali necessarie a elaborare queste conoscenze.

I testi non sono la «trascrizione» o la «traduzione» di queste ultime che, ad ogni modo, prendono forma solo nel linguaggio. Questi elementi dei testi rendono conto della logica di un'esperienza e della costruzione delle conoscenze e degli schemi cognitivi fondamentali che sono stati utilizzati per produrli. Ne danno una rappresentazione convenzionale, assai lontana dalle procedure effettivamente seguite. Questi elementi identificabili nei testi possono essere chiamati *funzioni cognitivo-linguistiche*¹⁰, perché danno una forma linguistica a operazioni cognitive alle quali non abbiamo accesso. Il termine scelto rende percettibile il loro carattere intrinsecamente doppio, essendo quello linguistico intrinsecamente legato e connesso a quello cognitivo, come il significante e il significato del segno di Saussure. Queste funzioni sono, per esempio, definire, descrivere, paragonare, raccontare, riferire, spiegare, illustrare, formulare un'ipotesi, apprezzare e valutare, argomentare, dedurre, rifiutare, dimostrare, quantificare.

Queste funzioni sono paragonabili agli atti di linguaggio, come proporre, accettare/rifiutare, promettere, lamentarsi, esprimere preoccupazione, che servono ad analizzare la comunicazione ordinaria. Questa categoria permette di raggruppare le forme linguistiche che sono utilizzate in modo convenzionale per esprimere una stessa intenzione comunicativa del locutore. Per esempio, l'atto linguistico *rassicurare* può esprimersi con: *non è niente, andrà tutto bene, non è grave*. Le funzioni cognitive-linguistiche non esprimono intenzioni comunicative ma permettono anch'esse di raggruppare le forme che sono utilizzate per dare una forma verbale accessibile ad attività mentali di natura intellettuale.

Queste funzioni possono essere presenti in modo isolato nelle interazioni orali in classe, ma servono anche a costruire testi scritti che riguardano generi discorsivi, di cui esse costituiscono la trama (vedi 4.2.1). Naturalmente, le loro forme possibili possono essere filtrate dalle convenzioni di scrittura proprie dei generi di testi e dei campi scientifici/materie scolastiche. Per fare un esempio molto semplice, la forma conclusiva «come

¹⁰ Queste rappresentazioni verbali di attività cognitive hanno ricevuto denominazioni diverse come *funzione, tipo di testo* (narrazione, descrizione, ingiunzione, argomentazione...), *operazioni discorsive* (*Un livello soglia*, Editions Hatier, 1976), *operazioni linguistiche* (rappresentare, interpretare, confrontare, giustificare, ...)

volevasi dimostrare» non è impiegata in altri campi, ma solo in matematica, anche se è utilizzata nelle conversazioni ordinarie.

Le funzioni cognitive-linguistiche non sono designate da termini dotti, ma da parole presenti nel vocabolario comune, così come gli atti linguistici. Si tratta di verbi (e nomi) aventi in comune la funzione di designare dei processi di elaborazione del sapere e la loro espressione verbale. Non è dunque facile farne un inventario attendibile o crearne una tipologia coerente. Inoltre la loro denominazione dipende in larga misura dalla lingua considerata e può essere ambigua. Per esempio, partendo da testi in tedesco ed in inglese, abbiamo scelto le seguenti funzioni:

NEGOTIATING – NAMING/DEFINING – DESCRIBING/COMPARING
– NARRATING/REPORTING – EXPLAINING/ILLUSTRATING –
CONJECTURING/HYPOTHESIZING – ARGUING/REASONING –
ASSESSING/EVALUATING – POSITIONING/STANCE TAKING

A partire da un corpus in francese:

PRESENTARE – DESCRIVERE – DETERMINARE/ATTUALIZZARE
– CARATTERIZZARE – SITUARE (NEL TEMPO E NELLO SPAZIO) –
RAPPRESENTARE – SPIEGARE/ RAGIONARE – FARE/AGIRE

Dal punto di vista dell'insegnamento, non è assolutamente indispensabile disporre di un inventario unico stabilito su basi scientifiche, supposto che questo sia possibile. Una lista di riferimento delle funzioni più utilizzate nei testi che i discenti devono leggere e soprattutto quelle più utili alla produzione dei testi potrebbe essere sufficiente. Possiamo ragionevolmente pensare che esista un insieme limitato di funzioni cognitive-linguistiche, è ciò che si vede negli studi comparativi dei curricula¹¹. Questo insieme sembra costituire uno zoccolo comune per testi prodotti da comunità scientifiche.

Sarà utile stabilire, lingua per lingua, partendo dal lessico, gli inventari di queste funzioni ritenute utili, facendo in modo che le loro denominazioni siano direttamente accessibili agli studenti. Sarà altrettanto indispensabile elaborare inventari dei mezzi verbali, in particolare partendo dalle esposizioni dei docenti e dei libri di testo, la cui analisi è prioritaria. Si potranno eventualmente utilizzare gli inventari nella serie dei *Livelli-soglia* del Consiglio d'Europa, cioè per esempio:

¹¹ Vollmer H. J. & Thürmann, E. (2010): „Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache“ dans Ahrenholz B. (ed.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, p. 107-132.

- per l'inglese:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Waystage_CUP.pdf

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level_CUP.pdf

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Vantage_CUP.pdf

- per il francese : Coste D. e al. *Un niveau-seuil* (1976) (Paris : Didier)
- per il tedesco: Baldegger, M., Müller, M., & Schneider, G. (1981). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt.

Si potranno anche utilizzare le *Descrizioni dei livelli di riferimento del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* più recenti

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp?

Per l'italiano si potranno trovare risorse negli inventari approntati per l'insegnamento dell'italiano lingua straniera:

Spinelli B. & Parizzi F. (2010): *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Milano: La Nuova Italia.

Ma le ricerche sulle formulazioni di queste funzioni da insegnare possono essere condotte in modo empirico dai docenti, che possono fare affidamento alla loro competenza linguistica, alla loro esperienza nell'insegnamento e/o a dizionari e grammatiche.

Partendo dall'inventario delle realizzazioni di queste funzioni cognitivo-linguistiche, è possibile arrivare a forme linguistiche particolari. Per esempio, in francese, una definizione può essere formulata per mezzo:

- di un verbo: *si chiama a...; X si definisce come...*
- d'una semplice giustapposizione (fra parentesi o no)
- di *vale a dire...*,
- di una proposizione con un pronome relativo... Per es.: *La retina è costituita da cellule che sono sensibili alla luce...*
- dell'impiego di termini generali (*casta = categoria sociale nella quale si nasce*);
- di un esempio o una serie di esempi;
- di uno o più paragoni;
- di un'opposizione;
- di un' parafrasi;
- dell'etimologia;
- di una descrizione delle caratteristiche;
- [...]

Una qualità importante di questi inventari è che possono presentare punti comuni all'insieme delle materie insegnate (compresa la lingua di scolarizzazione come materia), il che garantisce delle trasversalità indispensabili all'insegnamento.

Parte II.

Insegnare la «lingua» delle discipline

Si passa, con questi sei capitoli, dalla descrizione della «lingua» delle materie scolastiche a una riflessione sulle modalità del suo insegnamento e della sua presa in carico nei programmi.

Si ricorda che questa questione non è un problema per linguisti ma che la padronanza da parte dei discenti dei mezzi linguistici dei generi a orientamento scientifico è una sfida di primaria importanza per i sistemi educativi [5]. A tale scopo, è importante identificare i generi di discorso effettivamente presenti in classe [6]. È necessario selezionare i più utili per l'accesso alla «lingua» delle conoscenze e descriverli per poterli insegnare meglio. [7]. In questa prospettiva, particolarmente importanti sono gli scambi collettivi durante le lezioni in cui le conoscenze vengono costruite collettivamente nelle interazioni e gli scritti, in ricezione e in produzione, che sono più vicini all'espressione scientifica. Si illustra ciò con una rapida analisi di un brano di un libro di testo [8]. Quest'analisi non può avere che un valore d'esempio, poiché la scrittura dei libri scolastici è molto diversa secondo l'età dei discenti ai quali ci si rivolge, secondo i sistemi educativi, secondo le lingue. La sezione che segue traccia a grandi linee una progressione di queste competenze cognitivo-linguistiche lungo tutto il curriculum [9]. Si analizza, infine, il ruolo specifico dell'insegnamento dell'italiano e di quello delle lingue straniere (con particolare attenzione a AIDEL/CLIL) in questo processo [10]. Si è ritenuto utile allegare un testo che tratta in modo più approfondito la natura degli insegnamenti AIDEL/CLIL.

5 L'importanza della padronanza della «lingua» delle discipline nel corso degli apprendimenti

Nella storia dell'educazione, la disuguaglianza dei discenti di fronte alla lingua della Scuola è stata riconosciuta, in particolare dagli studi di B. Bernstein¹². Tali preoccupazioni assumeranno importanza in seguito, secondo i diversi contesti educativi (Regno-Unito: Bullock 1975¹³; Francia: Collettivo dell'Istituto nazionale della Ricerca pedagogica 1984¹⁴). Ma sembra che questa problematica sia diventata meno centrale ai giorni nostri.

Tuttavia, per i bambini l'ingresso nella Scuola corrisponde all'ingresso in un nuovo mondo linguistico che è, soprattutto ma non esclusivamente, costituito dai discorsi delle materie, che siano scientifiche, tecniche e tecnologiche, artistiche, ecc.

5.1 Una questione educativa prioritaria

Appare oggi di nuovo chiaro che la padronanza di forme dei discorsi della materie rappresenta una sfida importante per il successo scolastico, come è stato dimostrato dalle inchieste *Programme for International Student Assessment (PISA)* dell'OCSE o da *Progress in International Reading Literacy Study / Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS)* dell'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Migliorare la padronanza delle competenze nella lingua di scolarizzazione è una delle strategie che devono permettere di ridurre il numero di discenti che lasciano il sistema scolastico senza qualifica, obiettivo questo della Commissione Europea e di altre istituzioni nazionali ed internazionali.

5.2 L'azione del Consiglio d'Europa

Il Consiglio d'Europa ha fatto della questione delle lingue di scolarizzazione una priorità in materia di politiche linguistiche. Quest'ultima si è concretizzata con una *Raccomandazione* del Comitato dei ministri agli

¹² *Class, Codes and Control*, Londres : Routledge & Kegan Paul ; trad. fr (1975): *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit

¹³ Bullock A. (1975). *The Bullock Report. A language for life*. London: Her Majesty's Stationary Office

¹⁴ [Collectif] (1983). *Eveil scientifique et modes de communication*. Institut national de la recherche pédagogique (INRP), *Recherches pédagogiques*, 117

Stati membri, che sottolinea l'importanza delle competenze in lingua/e di scolarizzazione, per l'equità e la qualità in educazione e per il successo scolastico (Raccomandazione 39 CM/Rec, 2014)¹⁵. Questa raccomandazione esiste in versione italiana¹⁶.

È opportuno conoscere i contenuti di questi testi, malgrado il loro carattere formale e ufficiale. Sono scritti per decisori ma presentano anche considerazioni didattiche che possono meglio chiarire il problema agli operatori.

Le motivazioni, contenute in questa Raccomandazione, mettono in luce le caratteristiche della lingua di scolarizzazione:

4. Tutte le indagini condotte nel quadro dei programmi del Consiglio d'Europa riguardanti le lingue di scolarizzazione mostrano come la scuola esiga dagli allievi la conoscenza e l'uso di forme linguistiche proprie delle varie materie in tutto il percorso scolastico. Le forme linguistiche specifiche presenti nell'insegnamento delle varie materie sono sia legate agli usi della lingua nelle diverse comunità scientifiche sia determinate dai vincoli del lavoro scolastico. Il lavoro disciplinare nel contesto scolastico esige dagli studenti la comprensione e l'espressione di concetti che devono acquisire e sviluppare per mezzo di una lingua che si distingue dal suo uso più comune per il grado di astrazione e per il suo uso specificamente finalizzato all'acquisizione di conoscenze disciplinari. L'aver consapevolezza da parte degli apprendenti della specificità degli aspetti linguistici delle varie materie e la loro capacità di distinguere i differenti tipi di discorso che caratterizzano le diverse materie e di identificare le articolazioni o le convergenze possibili tra questi sono la chiave di accesso alle conoscenze. Ovviamente, l'importanza attribuita in questa raccomandazione al ruolo della lingua di scolarizzazione quale lingua trasversale a tutte le materie insegnate non sottovaluta l'importanza specifica dell'insegnamento di questa stessa lingua come materia scolastica.
5. L'importanza delle dimensioni linguistiche per il successo in ogni materia si manifesta in particolare attraverso le difficoltà incontrate dagli apprendenti più vulnerabili, come i bambini figli di immigrati, quelli che provengono da ambienti socio-culturali svantaggiati o anche i bambini che utilizzano nel loro ambiente particolari varietà linguistiche. Quando si confrontano con le esigenze linguistiche specifiche delle diverse aree disciplinari questi studenti condividono il fatto di non beneficiare, nel loro ambiente, di una esposizione regolare a discorsi che presentano le caratteristiche della lingua cosiddetta "accademica" utilizzata nell'insegnamento. La risposta della scuola a questi bisogni è correlata all'esigenza di equità nell'istruzione. Ma questa risposta non riguarda solo la situazione linguistica dei bambini immigrati o di quelli provenienti da ambienti socio-culturalmente svantaggiati. I dati relativi al loro tasso di insuccesso scolastico mette in evidenza gli ostacoli che molti apprendenti, e non solo questi particolari studenti, si trovano a dover affrontare.»¹⁷

¹⁵ https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?

¹⁶ [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2014/RecCM-\(2014\)5_LangScol_It.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2014/RecCM-(2014)5_LangScol_It.pdf)

¹⁷ https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c61b9

Questa Raccomandazione invita gli Stati membri del Consiglio d'Europa ad agire in questa direzione, nella maniera seguente:

Sarebbe [...] auspicabile che:

- a. i responsabili dei contenuti e dei programmi di insegnamento provvedano a favorire una presa in considerazione effettiva delle dimensioni linguistiche delle varie materie scolastiche attraverso:
 - i. l'esplicitazione delle norme e delle specifiche competenze che devono poter essere padroneggiate dagli apprendenti nelle diverse materie scolastiche;
 - ii. l'esplicitazione nei programmi e nei curricula delle modalità di apprendimento che devono consentire a tutti gli apprendenti, e soprattutto ai più vulnerabili, di essere esposti a differenziate situazioni di apprendimento per sviluppare le loro capacità cognitive e linguistiche;
 - iii. la messa in evidenza, nei programmi, delle convergenze tra le dimensioni linguistiche delle diverse materie, in modo da rafforzare l'efficacia del progetto educativo;
 - iv. il richiamo, nei programmi della lingua di scolarizzazione come specifica materia scolastica, del posto determinante che essa occupa in quanto lingua trasversale di tutti gli apprendimenti;
 - v. la raccomandazione agli autori dei materiali didattici di inserire in questi materiali dei riferimenti espliciti alle dimensioni linguistiche delle varie materie; vi. il proseguimento e l'estensione della ricerca in questo campo;
- b. i responsabili della formazione iniziale e continua e i dirigenti scolastici favoriscano una reale presa in considerazione dell'importanza delle dimensioni linguistiche nelle pratiche di insegnamento e di valutazione attraverso:
 - i. corsi di formazione che preparino gli insegnanti di tutte le materie scolastiche a fornire, accanto al contenuto disciplinare, l'insegnamento delle dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze e ricercare la più grande coerenza possibile tra questi diversi insegnamenti;
 - ii. una maggiore sensibilizzazione del personale educativo locale sul suo ruolo nella definizione e attuazione di una politica di tutta la scuola che riguardi la lingua di scolarizzazione e che includa il considerare le varie lingue presenti nella scuola come una risorsa da sfruttare;
- c. gli insegnanti e gli altri attori educativi della scuola mettano in atto processi di diagnosi e di valutazione delle competenze linguistiche e forme di sostegno adeguate per facilitare la conoscenza della lingua di scolarizzazione attraverso:
 - i. una verifica regolare e periodica, ed in particolare in occasione del passaggio da un livello scolastico ad un altro, delle capacità effettive degli studenti di padroneggiare le forme della lingua di scolarizzazione richieste ai diversi livelli scolastici, in modo da adattare la progressione degli insegnamenti e predisporre le forme di sostegno adeguate che tengano conto dei bisogni e delle capacità specifiche degli apprendenti;
 - ii. il ricorso, se possibile, a tutte le risorse linguistiche a disposizione degli apprendenti per agevolare il loro accesso alle conoscenze;
 - iii. la previsione, per ogni materia scolastica, della natura delle competenze nella lingua di scolarizzazione che saranno richieste nelle valutazioni, in modo da potere preparare, su queste, gli allievi;

- iv. la diversificazione delle modalità di valutazione, in particolare mediante l'impiego della valutazione formativa e dell'autovalutazione, per valorizzare i successi e rafforzare la stima di sé di ogni apprendente.

Malgrado questo incitamento all'azione, la questione della lingua delle materie non è al centro delle preoccupazioni dei decisori educativi di numerosi Paesi europei. Ciò dipende, fra l'altro, dal fatto che non è sempre facilissimo spiegarlo all'opinione pubblica, che mostra globalmente un maggior interesse per il successo scolastico dei figli in italiano o in inglese. L'accento messo attualmente sull'apprendimento AIDEL/CLIL potrebbe essere un'opportunità per sollevare la questione, almeno nel mondo professionale, poiché la finalità di AIDEL/CLIL è di utilizzare due lingue, in modo parallelo e alternato [Cfr. Cap. 10], per facilitare ai discenti l'accesso ai programmi di scienze, di tecnologia, di musica, ecc.

6 Le forme della comunicazione in classe

Per organizzare l'insegnamento della lingua delle materie scolastiche, è fondamentale caratterizzare in modo preciso la «retorica della conoscenza», quella intrinseca di ogni materia scolastica, e alcuni dei suoi aspetti che possono essere comuni a più materie. Questo può essere fatto esaminando ognuno dei generi di testi che sono proposti in classe. Poiché ogni testo si presta ad attività specifiche per l'acquisizione di questa retorica della conoscenza, che sia nella lingua di scolarizzazione principale (l'italiano) o in una lingua straniera (AIDEL/CLIL), partendo dagli scambi orali, dalle attività di lettura o di produzione scritta, è possibile organizzare attività linguistiche per insegnare/apprendere la lingua delle materie, il che non è fine a se stesso ma un'altra maniera di apprendere le scienze.

Parecchi generi di discorso differenti sono presenti in classe: servono tutti in un modo o in un altro, a comunicare informazioni, spiegazioni, a renderle accessibili, a verificare la comprensione dei contenuti, a costruire conoscenze per mezzo di scambi, ma anche ad incoraggiare, valutare, rettificare...

Molti generi differenti sono utilizzati in classe, prodotti dall'insegnante, dai discenti, in interazione fra insegnante e discenti. Se ne propone l'inventario seguente nel quale saranno analizzate le dimensioni linguistiche e cognitive dei vari generi.

Le esposizioni dell'insegnante

Gli alunni sono in situazione d'ascolto e non intervengono per niente o intervengono poco (per es. per una domanda di chiarimento) o su domanda dell'insegnante che indica un alunno per dare la risposta. Vi si trasmettono conoscenze in modo strutturato (secondo un ordine che dovrebbe facilitare la comprensione). Si mira a rendere i discenti capaci di riprodurre queste conoscenze, segno questo che le hanno integrate. La qualità discorsiva prevista di questo genere deve permettere di assicurare una buona comprensione linguistica e cognitiva delle conoscenze in questione. Queste esposizioni possono essere facilmente preparate. Le lezioni di lingua straniera e AIDEL/CLIL devono essere considerate una modalità per esporre i discenti alla lingua straniera. Possono basarsi su supporti visivi (figure, mappe, grafici, ...) e/o utilizzare la forma d'una presentazione Power Point (anche in due lingue). Fondamentalmente, dovrebbero costituire degli esempi di retorica della conoscenza di ogni disciplina.

Le esposizioni dell'insegnante, con interazioni con i discenti

Le esposizioni possono comportare delle domande rivolte ai discenti; l'insegnante conosce la risposta e aspetta che lo studente gliela dia. Queste domande a risposta chiusa hanno la funzione di verificare la comprensione in tempo reale. L'insegnante sceglie l'alunno da interrogare. Lo scambio segue allora uno schema di base: domanda dell'insegnante, risposta del discente, valutazione della risposta da parte dell'insegnante¹⁸. Questa interazione può svilupparsi in uno scenario più complesso se la risposta non viene giudicata soddisfacente (domanda di precisazione, rettifica, intervento di altri discenti ...).

Queste interazioni prevedibili sono uno spazio favorevole per un addestramento minimo dei discenti ad interazioni orali (utile a livelli di principiante A1 e A2) in lingua straniera/AIDEL/CLIL. Ma sono poco spontanee, suscitano più spesso reazioni verbali limitate (qualche parola, «pezzetti» di frasi) e sviluppano una competenza interazionale ridotta. Globalmente, non hanno un grande valore per le acquisizioni cognitive.

Gli scambi orali (o interazioni) collettivi fra insegnante e discenti

Sono scambi orali aperti, che non sono legati alla presentazione di un argomento da parte dell'insegnante. Non hanno lo scopo di trasmettere un sapere definito ma, partendo da diversi elementi, puntano a (ri)costruire collettivamente la conoscenza, grazie a riformulazioni successive, domande (che sono vere domande) senza risposte fisse stabilite prima, puntualizzazioni, ecc. Questi scambi prendono la forma di conversazioni ordinarie spontanee in cui si discute, con una differenza però, cioè che sono inquadrati dall'insegnante che rettifica, riassume, convalida, conclude ... Questa tecnica di tipo maieutico è volta a far evolvere le conoscenze dei discenti coinvolgendoli nella costruzione di queste ultime. Questa forma aperta di comunicazione permette agli studenti di esprimere le proprie idee e di passare in tal modo da saperi ordinari a saperi scientifici.

Il lavoro sull'espressione è sempre connesso a quello sulle conoscenze: la discussione sulle parole e la loro definizione, sulle formulazioni, sulla loro esattezza e adeguatezza ai fenomeni trattati è fondamentale. Questo coinvolgimento verbale dei discenti in un processo di co-costruzione del sapere è in grado di procurare benefici cognitivi agli studenti. Durante le lezioni AIDEL/CLIL, questi scambi possono essere condotti nelle due lingue, utilizzate in alternanza, in funzione dei bisogni, collettivi o individuali, e tanto dall'insegnante quanto dai discenti.

¹⁸ Si tratta del modello detto IRE (Initiation by the teacher – Response by the learners – Evaluation by the teacher) di J. M. H. Sinclair & R. M. Coulthard (1975): *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, Oxford

Le interazioni tra discenti

Queste interazioni possono riguardare degli argomenti che non hanno attinenza con le lezioni, oppure sono scambi resi necessari da un compito da eseguire, in due o in un piccolo gruppo di lavoro, e dunque in maniera collaborativa. Possono riguardare il modo di realizzare un compito dato o il compito stesso, che implica spesso una dimensione verbale: risposta ad una domanda, soluzione di un problema, stesura di un rapporto scritto di un esperimento. Questi scambi possono fondarsi su conoscenze acquisite oppure condurre a formulare delle ipotesi. Un alunno può essere portato a svolgere il ruolo d'insegnante rispetto agli altri. Queste interazioni orali sono simili agli scambi collettivi (3). Nelle lezioni AIDEL/CLIL, secondo la natura del compito, la lingua utilizzata in queste interazioni spontanee sarà l'una o l'altra, alternate in modo spontaneo. Spesso, imporre una lingua di comunicazione in questi scambi è di scarsa efficacia.

Le esposizioni dei discenti

Si tratta, ovviamente, di attività d'addestramento all'orale, non fondate su di un testo totalmente preparato; possono basarsi su appunti o un Power Point. Richiedono un minimo d'improvvisazione. La loro organizzazione e le formulazioni linguistiche possono spesso essere simili a quelle dei generi scritti. Il genere dell'esposizione ha punti comuni con l'esposizione organizzata dell'insegnante (1) o scritta del libro di testo (7). Ha la funzione di trasmettere conoscenze e costituisce dunque un approccio al discorso scientifico stesso. Queste relazioni orali devono rispondere a norme di chiarezza, progressività e oggettività, il che non impedisce le prese di posizione, se queste sono chiaramente identificabili. Si basano sulla consultazione di fonti pertinenti e affidabili, che si devono trasporre. Esse costituiscono anche indirettamente una forma di esercizio per la produzione di testi scritti organizzati (perché sono pianificati, per esempio). Nella lezioni AIDEL/CLIL, conviene senz'altro farle nelle due lingue impiegate alternativamente (per es. un'esposizione in una lingua e la seguente nell'altra). Per quanto concerne la lingua straniera, l'esposizione è evidentemente un'occasione di occuparsi della pronuncia, della chiarezza articolatoria, della fluidità.

Prendere appunti

Questa attività scritta accompagna le attività d'ascolto o di lettura. È una forma di scritto personale che consiste nell'annotare informazioni ma anche a riformularle a proprio modo. Questa rielaborazione può favorire la comprensione delle conoscenze e la loro assimilazione. Prendere appunti non produce testi strutturati e, siccome le sue forme non sono

controllate, hanno più una funzione per la memorizzazione e l'acquisizione delle conoscenze che per l'accesso ai discorsi scientifici.

Prendere appunti corrisponde a strategie personali di ciascun individuo. Per ciò che riguarda AIDEL/CLIL, l'impiego di due lingue è dunque da considerarsi «libero». Al massimo, si può verificare puntualmente la correttezza ortografica.

I manuali scolastici e gli altri generi di testi informativi

I manuali scolastici ed altri testi informativi (per esempio, quelli che gli studenti consultano su Internet) costituiscono, a gradi diversi, la forma più vicina ai discorsi scientifici, soprattutto i libri destinati all'insegnamento di secondo grado. Hanno somiglianze solamente parziali con i testi scientifici e, in più, si deve tener conto della grande varietà di scrittura di questi libri, per una stessa lingua e all'interno d'una stessa cultura educativa. Ma la loro scrittura e le modalità che adottano per esporre le conoscenze costituiscono tuttavia gli esempi ai quali i discenti hanno accesso e che permettono loro d'entrare in contatto con la retorica della conoscenza. Siccome il manuale scolastico è utilizzato sistematicamente per l'insegnamento, in modo collettivo in classe o individuale per gli apprendimenti autonomi, il suo uso guidato potrebbe permettere ai discenti di familiarizzarsi con i discorsi scientifici e tecnici: la lettura dei libri scolastici deve essere gestita esplicitamente a questo fine, nel quadro di una pedagogia riflessiva della comprensione scritta, in particolare nella prospettiva di leggere per apprendere e memorizzare e di leggere per scrivere.

Gli scritti da far produrre ai discenti

La produzione di testi scritti nelle materie è spesso piuttosto rara ed è soprattutto utilizzata per test di valutazione. Ma può anche servire ad abituare gli studenti ad una rappresentazione verbale delle conoscenze e alle procedure di una disciplina come: i problemi di matematica o i resoconti di un esperimento in fisica. Questi generi prodotti dai discenti variano secondo le discipline, i livelli, le lingue e le culture educative nazionali. Ma sono soprattutto mal caratterizzate e, per questa ragione, creano produzioni difficili da valutare, perché le consegne relative alla loro organizzazione e alle loro forme verbali non sono sufficientemente esplicitate. D'altronde, si fanno spesso produrre in classe testi che appartengono a generi «inventati» dalla scuola, cioè che non sono utilizzati al di fuori di questa nella comunicazione sociale reale, sulla quale gli studenti non possono dunque basarsi.

È importante conoscere meglio questi generi di discorso per organizzare l'insegnamento delle forme linguistiche necessarie all'acquisizione delle conoscenze.

7 Quali generi di discorso privilegiare in classe e descrivere prioritariamente?

Se si ritorna ora alla questione della descrizione della scrittura scientifica per l'insegnamento delle materie in classe, ci si deve porre le seguenti domande.

7.1 Creare degli inventari di riferimento?

Si ricorderà, prima di tutto, che l'attuazione di una metodologia d'insegnamento non può, nell'area delle lingue, limitarsi all'acquisizione di strategie (imparare a gestire la lettura o la produzione di un testo) e dunque, per l'insegnante, alla concezione di attività di classe organizzate in sequenze d'insegnamento. Indispensabile è anche definire gli obiettivi linguistici. E a questo deve contribuire l'analisi dei discorsi utilizzati nell'insegnamento delle materie (in una sola o in due lingue). Ogni insegnante in ogni corso può senz'altro identificare delle priorità in termini di lingua (lessico, forme delle parole, organizzazione della frase e del testo ...). Ma è molto probabile che «l'addizione» di queste scelte locali non costituisca una progressione controllata e coerente in una materia, in tutte le materie, da un livello scolastico ad un altro e in un ciclo.

Queste scelte fatte dagli insegnanti mantengono tutto il loro valore pedagogico, ma devono essere analizzate in prospettiva alla luce di inventari di forme realizzati sistematicamente su dei corpus rappresentativi. Si potrebbe in tal modo pensare di costituire delle *Descrizioni per lingua e per materia scolastica* (o gruppo delle materie), dei livelli del QCER alla maniera delle *Descrizioni dei livelli di riferimento del QCER per lingue* (4.3). Ma ciò costituisce una ricerca importante che suppone il finanziamento di gruppi di ricerca misti di insegnanti e di ricercatori. Come è già stato sottolineato, la retorica della conoscenza è probabilmente distinta secondo le materie ma anche secondo le tradizioni nazionali d'insegnamento (vedi infra), la ripartizione dei contenuti d'insegnamento anno per anno e per ciclo scolastico. Dobbiamo constatare che la nostra conoscenza della retorica dei testi scientifici scolastici è ancora insufficiente e che gli insegnamenti AIDEL/CLIL si limitano alla grammatica generale delle lingue studiate. Ma si può almeno pensare di mettere in atto una riflessione comune su questo problema in ogni istituto scolastico.

7.2 Identificare i generi presenti in classe

Una descrizione di riferimento dovrebbe avere l'obiettivo di determinare quali sono i discorsi presenti nelle classi, fra quelli identificati precedentemente. A questo punto, ciò dipende fundamentalmente dalla meto-

dologia scelta per insegnare una materia scolastica data. Questa può essere molto incentrata sulle esposizioni fatte dall'insegnante (1 et 2). Altre possono adottare un approccio del tipo "risoluzione di problemi" (*cos'è la pioggia? Perché il cielo è azzurro? Perché?*) con formulazione d'ipotesi, ricerca di dati, discussione di soluzioni possibili... Possono anche essere organizzate forme d'osservazione, d'inchiesta o di ricerca sistematica (*quali lingue parlano/parlavano i nonni?*), costruire dispositivi sperimentali, ecc. A seconda del metodo adottato in classe (attivo/collaborativo o meno), le forme del discorso presenti in classe possono variare in modo considerevole.

7.3 I generi da descrivere in priorità: le interazioni collettive e i generi scritti

Per definire delle priorità nei generi da descrivere, bisogna anche tener conto di quelli considerati a priori più idonei a favorire l'acquisizione delle conoscenze e delle forme linguistiche corrispondenti. Si può constatare che questi discorsi riguardano tre grandi categorie come orale vs scritto, interattivo vs non interattivo, individuale (un solo locutore, per esempio) vs collettivo, cioè:

	O (orale) / S (scritto)	I (interattivo) / NI (non interattivo)	I (individuale) / C (collettivo)
Esposizione dell'insegnante (1)	O	NI	I
Esposizione con domande dei discenti (2)	O	Pseudo I	I
Discussione generale collettiva animata dall'insegnante (3)	O	I	C
Interazioni tra i discenti (4)	O	I	C
Esposizioni dei discenti (5)	O	NI	I o C
Prendere appunti (6)	S	NI	I
Manuali e testi d'informazione (7)	S	NI	I
Scritti dei discenti (8)	S	NI	I ma C possibile

L'apprendimento è innanzitutto un processo sociale e culturale; si realizza in classe, nelle interazioni con gli altri studenti e con l'insegnante, in cui le conoscenze sono costruite in modo collaborativo. Ma questo formato non è sufficiente, perché tutte le interazioni in classe non sono in sé utili

alle acquisizioni scientifiche: non basta che i discenti comunichino verbalmente, perché quello che è importante sta nella qualità delle interazioni. Quest'ultima dipende dalla capacità degli insegnanti di accompagnare i discenti da una forma di conoscenza a un'altra: dalle rappresentazioni, dalla comprensione dei concetti alla loro attuazione controllata e riflessiva. Bisogna dunque privilegiare anche i generi scritti, che sono meno familiari ai discenti e in cui la retorica della conoscenza disciplinare si manifesta più chiaramente. L'orale precede lo scritto nello sviluppo linguistico di ciascuno e costituisce il mezzo di comunicazione corrente. Nell'universo delle scienze i risultati degli esperimenti o delle analisi sono oggetto di discussioni orali nei laboratori e queste sono determinanti per l'elaborazione delle conoscenze. Ma, come è stato già sottolineato:

- lo scritto permette di conservare le tracce di osservazioni, misure, calcoli, risultati prodotti in un dispositivo sperimentale;
- la riflessione ha bisogno di un supporto scritto per svilupparsi, si effettua partendo da osservazioni già fatte, da elementi di cui dispone già (la «letteratura» sull'argomento), per mezzo di analisi provvisorie successive.

Nelle attività di apprendimento dei discenti, lo scritto svolge le stesse funzioni per servire da base alle attività intellettuali d'apprendimento. Lo scritto è onnipresente: come punto di partenza della lezione, come riferimento a dei saperi già consolidati, come memoria di una lezione, con i riassunti dei manuali o nei quaderni dei discenti.

Questa osservazione è tanto più importante in quanto, nella tradizione italiana, il posto dello scritto nelle materie scolastiche sembra limitato (per es. in storia).

È dunque di primaria importanza analizzare i testi scritti richiesti ai discenti (7) e descrivere le forme discorsive dei manuali scolastici (8), con la finalità di mettere in evidenza quelle che sembrano più adatte agli obiettivi di formazione e allo sviluppo cognitivo dei discenti. Le forme orali non interattive possono anche presentare delle caratteristiche vicine a quella della retorica disciplinare, almeno in termini di strutturazione (1 e 2). Ma sarebbe di grande interesse pedagogico conoscere meglio le interazioni in cui si costruiscono le conoscenze (3).

Per ogni materia, sarà utile descrivere le caratteristiche:

- della qualità linguistica dell'esposizione degli insegnanti (1);
- delle interazioni orali che permettono una costruzione collettiva delle conoscenze in classe (3);
- dei testi scritti che devono essere prodotti dai discenti, soprattutto se non

hanno niente in comune con un genere di discorso ben identificato (8)¹⁹;
- dell'appropriazione delle conoscenze, che non necessariamente sono
identiche a quelle utilizzate per la valutazione dei risultati raggiunti dai
discenti.

In tutte queste attività disciplinari, il linguaggio non è oggetto di studio
ma attraverso l'utilizzazione, in ricezione e in produzione, di questi generi
di testi, il discente si appropria contemporaneamente delle conoscenze
e delle modalità secondo le quali queste si costruiscono e si espongono.

¹⁹ Vedi Boscolo P. & Zuin E. (2014) : *Comme scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla
scrittura scolastica e sulla didattica delle scritture* ; Bologna : Il Mulino

8 Un esempio di descrizione linguistica: la scrittura dei manuali

Abbiamo già sottolineato che la scrittura dei manuali scolastici può essere molto differente da una lingua all'altra o da una materia all'altra. Per i manuali di scienze scritti in italiano, si farà riferimento al libro di La Grassa G. & Troncarelli D.: *Comprendere le scienze attraverso i manuali scolastici* (in Colombo A. & Palloti G. (gennaio 2014): *L'italiano per capire*, I Quaderni del GISCEL p. 293-309). Si presenterà qui di seguito un esempio di analisi di un manuale francese di storia per il 3° anno della scuola primaria (di cui si traduce il testo) che permetterà anche d'illustrare a cosa può servire l'analisi del discorso (vedi 3).

Perchè si parla di Gallo-Romani ?

I Romani non cercano di opporre i vincitori ai vinti. I notabili galli, personaggi importanti, partecipano alla direzione delle città e del Paese. Col passare degli anni, i Galli godranno degli stessi diritti dei Romani. La Gallia si romanizza: i Galli adottano le credenze, il modo di vivere e la lingua dei Romani, il latino. Tuttavia conservano certe tradizioni, le divinità e il saper-fare nell'artigianato e nell'agricoltura. Questa mescolanza di novità e di tradizione forma la civiltà gallo-romana. (Odysseo – Histoire-Géographie CE2, Magnard, 2013, page 42)

Questo testo è chiaramente incentrato sulla funzione linguistica cognitiva «definire»: la questione sul senso del termine *gallo-romano*, che dà il titolo a questo paragrafo, trova la risposta riassunta nell'ultima frase del testo (... *forma la civiltà gallo-romana*). Questa definizione è data con una serie di esempi, vale a dire con un'enumerazione di elementi, che non sono collegati da connettori, come si può notare. Essa riceve infatti una forma descrittiva-narrativa tramite frasi semplici (senza subordinate) al presente detto *storico*, ma con un'anticipazione (*godranno*) sottolineata dalla sola indicazione temporale del testo (*col passare degli anni*). Il carattere doppio della nozione è sviluppato da due paragrafi che riguardano la politica di Roma in Gallia e le reazioni delle popolazioni locali: queste due entità sono attualizzate da nomi collettivi plurali (*Romani, Galli*) che danno una forma concreta ai fenomeni presentati e che garantiscono, col ricorso alla ripetizione, la stabilità della catena anaforica (a differenza di *gallo-romano/mescolanza*; vedi infra).

La prima parte della definizione è data sotto forma di affermazione/asserzione (*non cercano di opporsi*), illustrata da due esempi (*direzione*

delle città, diritti), che sono dati storici su cui si basa l'analisi. La seconda adotta la stessa struttura: un'asserzione (*si romanizza*) e dei dati/ esempi enumerati (dopo i due punti: *credenze, modo di vivere, lingua*). Un correttivo (preceduto da *tuttavia*) è introdotto, sempre per mezzo di esempi/di dati storici (*certe tradizioni, divinità, ecc.*).

Parole generiche, aventi ancora valore di anafora²⁰ (*si romanizza; tradizione*) permettono di passare dai fatti concreti a *questa mescolanza*, che è chiaramente un'anafora con valore di riassunto, rinforzata dalla ripetizione di *tradizione*, che chiude il testo. Questo termine non scientifico (che riprende anche *gallo-romano*) non è spiegato ulteriormente (per es. con *incrocio, acculturazione*), in modo da adattarsi al livello cognitivo fissato. Questo testo non presenta tracce dell'enunciatore, in particolare nessun apprezzativo, anche convenzionale (*importante, notevole, interessante*), ad eccezione di: *si parla*, in cui *si* rinvia agli storici o al consenso storiografico attuale.

D'altra parte, si utilizzano anche nel testo definizioni discorsive (*notabile = personaggi importanti; lingua dei Romani = latino*) con inversione dell'ordine del termine definito e la sua definizione, variazione dell'ordine di presentazione volto probabilmente a familiarizzare i lettori con questi procedimenti esplicativi.

Questa definizione di Gallo-Romani non comporta alcun nome proprio (di luogo o di divinità, per esempio): vengono utilizzati termini astratti di senso generale (detti *iperonimi*) spesso al plurale (*diritti, credenze, tradizioni, saper-fare*), accompagnati da determinanti indefiniti (*dei, certi*). Questa forma della rappresentazione del sapere storico permette di restare su un piano generale, adatto alla strategia di trasposizione didattica. In altri testi di manuali scolastici, si può «ridiscendere» ad elementi concreti: in un testo che descrive le innovazioni alimentari in Europa nel XVII secolo (4.1), si trovano due livelli di generalità ed un esempio concreto: 1 nuove colture in Europa, nel XVII secolo; 2 verdure; 3 carote. Qui, siccome non ci si può avvalere di dati archeologici o di fonti scritte, si resta ai livelli 1 e 2, con un anacronismo semplificatore deliberato: *città* che permette di evitare *civitas*.

Si formula l'ipotesi che la percezione dei tratti più importanti di questo testo, se è rappresentativo del discorso dei manuali di storia destinati a discenti di questo livello, possa guidare la lettura dei discenti e permettere di accompagnarli nella produzione di testi simili. È evidente che l'analisi proposta qui sopra ha scopo dimostrativo. Essa non è, sotto tale forma, immediatamente accessibile ad un insegnante di storia non familiarizzato con queste categorie. Ma si basa su strumenti che si pensa possano essere alla portata dei docenti delle materie «non linguistiche».

²⁰ Ripresa di una parola precedente, funzione abituale dei pronomi personali, per esempio

9 Quale progressione nell'apprendimento dei discorsi di natura scientifica?

L'acquisizione di competenze e di conoscenze scientifiche da parte dei discenti può essere anche vista come il passaggio dalla padronanza e l'utilizzazione di certe forme ad altre: gli studenti sviluppano il loro repertorio di generi trasformando questi ultimi in altre forme, man mano che passano da conoscenze spontanee e di buon senso a conoscenze scientifiche.

9.1 I grandi assi dell'itinerario di acquisizione

Questo itinerario che l'insegnamento ha il compito di guidare comporta più assi. Esso porta:

- dalla costruzione collettiva delle conoscenze (nelle interazioni con i compagni o con l'insegnante) alla loro appropriazione individuale, con la capacità di esprimerle e di ricostituirle in una forma testuale coerente da forme interattive orali (che permettono facilmente le riformulazioni) a forme scritte, nelle quali non c'è più traccia delle esitazioni e approssimazioni successive (dopo essere passati da forme scritte esplorative e provvisorie, come le minute, gli appunti, gli schizzi e gli schemi);
- dalla comprensione di testi alla produzione, secondo una pedagogia del modello che consiste nel dare un testo da leggere perché serva da modello alla produzione di un testo dello stesso genere;
- dai testi spontanei ed improvvisati della comunicazione quotidiana a testi che rispondono a convenzioni;
- dal racconto personale a testi di natura scientifica (per esempio, resoconto o risoluzione di un problema).

Questi grandi assi dovrebbero permettere di strutturare i programmi scientifici, artistici e tecnici, per quanto riguarda le loro dimensioni linguistiche, su tutta la durata del percorso di formazione dei discenti.

Si parte dal principio che l'esposizione dei discenti (in sequenze pedagogiche ben identificate) a una molteplicità di generi di discorso e l'esperienza della loro ricezione, manipolazione, riformulazione e produzione sono una condizione e una forma di apprendimento scientifico. Questa esperienza di alternanza e di intreccio di generi di discorso è necessaria e fondamentale per abituare gli alunni alla varietà delle forme della conoscenza che circolano nelle società e che richiedono la vigilanza critica dei cittadini.

9.2. Le forme successive delle competenze linguistiche per le discipline

La costruzione progressiva delle competenze linguistiche che permettono l'appropriazione e l'utilizzazione delle conoscenze suppone che si dia ai discenti la coscienza dei mezzi verbali che possiedono e delle funzioni di questi ultimi. Si tratta il più delle volte dei generi della comunicazione quotidiana, come le conversazioni che servono a realizzare attività, esprimere sentimenti, raccontare episodi della propria vita personale, condividere sentimenti ed esperienze ... Questa comunicazione ordinaria è essenzialmente orale ed interattiva e si presenta in forme scritte (messaggi, blogs, chat...) che costituiscono dei *generi informatici* nuovi. Ma essi presentano molte caratteristiche degli scambi orali spontanei, pur obbedendo a certe «regole» di generi che sono specifiche. Per allargare questo repertorio di generi, è importante identificare forme di testi intermediari, affinché servano da ponte verso le forme testuali corrispondenti ai generi di discorso scientifici che possono essere introdotti in un insegnamento generale/pre-universitario.

9.2.1 Uscire dall'io-qui-ora

La prima trasformazione dei discorsi dei discenti consiste nel farli uscire dalle conversazioni incentrate su di sé, le proprie relazioni con gli altri, le cose da fare, per condurli verso forme testuali incentrate su contenuti indipendenti dal contesto immediato. Questa trasformazione porta ai testi scritti.

Le tappe successive di questo passaggio implicano probabilmente la valorizzazione del racconto individuale, che non è più un'interazione e che suppone una certa forma di messa a distanza/abbandono del modo di esprimersi iniziale: il discorso è sempre alla prima persona, *io*, ma il divario temporale e la necessità di descrivere elementi di situazioni non presenti nei racconti rendono necessario descrivere, spiegare e, più generalmente, caratterizzare degli elementi che non sono più «evidenti» in quanto condivisi nel contesto. Il racconto personale ha anche una funzione identitaria importante e le regole del racconto non sono rigide, il che non significa che esse non esistano (come, per esempio, per gli aneddoti e le barzellette).

Dal racconto personale orale si può passare al racconto personale scritto ma anche andare verso il racconto alla terza persona, *egli/essi, essa/esse*, che non riguarda più se stessi e che introduce nuove necessità di caratterizzare verbalmente persone, personaggi, luoghi, azioni, avvenimenti che non sono conosciuti dai destinatari dei racconti. Da qui l'interesse delle favole/storie e delle leggende, per esempio, che, d'altronde, obbediscono a regolarità narrative. A questo punto, si possono proba-

bilmente introdurre dei racconti non più personali ma che descriveranno attività di sensibilizzazione alle scienze, come una passeggiata nella foresta per osservare gli alberi e le piante, nel proprio paese per ritrovare le tracce del passato o un'attività sperimentale realizzata in classe (per esempio, produzione di «pioggia artificiale» partendo dall'acqua portata ad ebollizione il cui vapore si trasforma in gocce quando entra in contatto con un coperchio su cui sono stati messi dei ghiaccioli).

Si può allora passare a un genere non narrativo, quello del resoconto, che riguarda gli stessi oggetti dei rapporti d'attività ma che deve adottare anche un'organizzazione enumerativa e logica (e non più cronologica), in particolare quando queste attività sono guidate da indicazioni che definiscono un protocollo. A questo punto il lavoro sulla lingua non si fa più mediante l'accesso alla terminologia (per esempio, precipitazione vs pioggia). Si può far in modo che gli studenti capiscano che nei testi scientifici:

- la ripetizione di uno stesso termine garantisce chiarezza e coerenza;
- la gestione rigorosa dei pronomi personali (*L'aquila è un rapace. Essa...*) è necessaria, a differenza del racconto orale spontaneo;
- l'utilizzo degli elementi che esplicitano le relazioni fra le frasi e le proposizioni;
- le risorse verbali sono necessarie per esprimere quantità, distanze, una direzione, la simultaneità, la frequenza, la ripetizione
- i mezzi per modulare un'affermazione sono numerosi;
- ...

Questo insieme di mezzi deve permettere ai discenti di esprimere constatazioni e relazioni in modo diverso da quello soggettivo e di costruire testi scritti inerenti alla conoscenza, perché il resoconto risponde a un modello di testo poco vincolante in termini d'organizzazione ma che mette in gioco l'«obiettività» scientifica e le sue realizzazioni verbali e permette di esercitarsi alla produzione di testi corti, destinati a giustificare una conclusione o un risultato.

9.2.2 Verso i generi scientifici

Possiamo considerare che la progressione descritta in precedenza corrisponda all'insegnamento delle scuole primaria e media, e ciò in funzione dei programmi delle materie. Oltre all'insegnamento obbligatorio, in quello secondario superiore, le materie scientifiche sono più numerose, più distinte le une dalle altre dalle conoscenze e le metodologie che le costituiscono. Diventa allora impossibile identificare generi di testi più specifici del resoconto per organizzare l'addestramento a produrre scritti conformi alle norme delle scienze e tecniche di riferimento.

Questo implica la possibilità di utilizzare delle descrizioni di riferimento di questi generi, che saranno probabilmente organizzate partendo da funzioni cognitive-linguistiche [3]. Tuttavia ciò può risultare difficile nelle discipline che riguardano le scienze umane e sociali che utilizzano generi discorsivi molto elaborati (storia, filosofia...) e in cui si tende a creare generi di discorso *ad hoc*, adattati ai discenti dal punto di vista della loro complessità linguistica e cognitiva, ma che sono artificiali perché non esistono nella realtà sociale e nelle comunità scientifiche. Da qui la necessità che le «regole» di questi generi artificiali siano esplicitate con molta chiarezza.

L'insegnamento riguarderà le forme di realizzazione verbale delle funzioni cognitive-linguistiche che si potranno caratterizzare con delle analisi del discorso oppure, in loro mancanza e con precauzione, con dei documenti di riferimento generici ma che possano essere in parte adattati alle materie scolastiche. Si farà l'esempio di B. Mohan²¹ (detto *knowledge framework*): destinato a specificare un programma d'inglese seconda lingua, come materia d'insegnamento, sulla base delle seguenti funzioni:

Teorico/generale		
Classificazione	Principi	Valutazione
Esempi d'operazioni cognitive:	Esempi d'operazioni cognitive:	Esempi d'operazioni cognitive:
Classificare Identificare Comprendere Applicare o elaborare concetti	Elaborare ipotesi Interpretare dati Trarre conclusioni	Valutare Classificare Giudicare Apprezzare
Esempi di forme linguistiche:	Esempi di forme linguistiche:	Esempi di forme linguistiche:
Verbi d'appartenenza ad una categoria Verbi che esprimono il possesso: <i>avoir</i> Paragone: <i>più/meno di</i> Classificare: <i>includere, suddividere</i>	Causa/motivo: <i>è causato da</i> Condizione & contrasto: <i>se c'è/ci sono</i> Previsione: <i>probabilmente</i> Generalizzazione & spiegazione: <i>completamente</i>	Descrivere le emozioni: <i>amare, non amare, piacere, trovare soddisfacente</i> Aggettivi di valutazione: <i>buono, giusto/sbagliato</i> Verbi di volontà: <i>preferire, fare piuttosto</i>

²¹ Mohan B. (1986): *Language and content*, Addison-Wesley, Reading, MA

Teorico/generale		
Classificazione	Principi	Valutazione
Esempi d'operazioni cognitive:	Esempi d'operazioni cognitive:	Esempi d'operazioni cognitive:
Osservare Identificare Paragonare Opporre	Classificare avvenimenti secondo un ordine Seguire orientamenti Prevedere un ordine	Selezionare Trovare soluzioni Risolvere i problemi Identificare le questioni
Esempi di forme linguistiche:	Esempi di forme linguistiche:	Esempi di forme linguistiche:
Verbi di stato: <i>credere, ritenere</i> Proposizioni relative: <i>che, come, a/di/per... cui</i> Preposizioni di luogo: <i>fra, sotto</i>	Connettori logici & cronologici: <i>durante, seguente, infine</i> Preposizioni spaziali e temporali: <i>a, accanto a, vicino a, verso</i>	Verbi modali: <i>può, deve, dovrebbe</i> Domande/proposte: <i>posso, potrei</i> Preferenza: <i>preferire, fare piuttosto</i>
Descrizione	Sequenza	Scelta
Pratica/specifica		

Altri approcci, meno a priori ma più complessi, sono disponibili per gli insegnanti delle materie scolastiche. Si citerà, per esempio, quello per la storia di J.-C Beacco: *Histoire: Une démarche et des points de référence - Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire*. (Disponibile anche in inglese). Sul modello di questo documento, ne sono stati realizzati altri che riguardano le scienze, la letteratura e la matematica:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_EN.asp

10 Il ruolo delle materie linguistiche nell'insegnamento/apprendimento della «lingua» delle discipline

Gli approcci descritti nei capitoli precedenti sono pertinenti soprattutto per l'insegnamento delle materie nella lingua di scolarizzazione principale, l'italiano in questo caso. Ma esse riguardano anche l'insegnamento di queste ultime in lingua straniera (insegnamenti bilingui, AIDEL/CLIL).

10.1 La materia lingua (nazionale)

Se, si considera che la lingua è centrale in tutte le materie, qual è il ruolo dell'italiano come materia? Il termine *lingua come materia* si adatta perfettamente all'insegnamento delle lingue straniere ma è essenzialmente utilizzato per l'insegnamento della lingua nazionale/ufficiale.

Si dà il caso che questa materia scolastica non abbia gli stessi rapporti delle altre con le discipline scientifiche di riferimento, come biologia/scienze naturali, le scienze della vita. Essa è il prodotto d'una lunga evoluzione che ne ha fatto, nello stesso tempo, uno spazio per la costruzione dell'identità nazionale e una materia tecnica il cui compito è di far acquisire dei saperi particolari: grammatica, storia, critica letteraria, storia della lingua, approccio alla storia culturale, elaborazione dei testi, ecc. Poco a poco vi è stato incluso (ma in modo variabile secondo le lingue nazionali) non solo l'accesso alla scrittura e alla comunicazione attraverso gli scritti, ma anche un addestramento ed una riflessione sulla comunicazione verbale con elementi come le differenze fra la lingua parlata e la lingua scritta, l'uso delle varietà (sociali, regionali, stilistiche) secondo i contesti di comunicazione, il linguaggio.

Questa materia ha di solito un ruolo centrale per lo sviluppo della *literacy* di base ma, più tardi nel curriculum, ha quello di far accedere a forme d'espressione poco o per niente conosciute dai discenti. Essa facilita loro soprattutto l'accesso ai testi letterari ed all'espressione estetica e creativa. Ma può anche far entrare in contatto con dei testi filosofici o storici, se fanno parte dei testi canonici del programma letterario della Scuola. Si deve tuttavia sottolineare che i testi scientifici rientrano assai raramente in queste selezioni di testi. I programmi di lingua come materia possono allargarsi fino ad includere testi tratti dai media scritti (articoli di stampa, fumetti) o audio-visivi (film, messaggi pubblicitari). Questo ampliamento è importante, direttamente o indirettamente, per la padronanza della lingua e dei discorsi delle altre materie, perché fa entrare nuovi generi nei repertori dei discenti; alcuni, in particolare, che

riguardano la volgarizzazione e la trasmissione delle conoscenze a non specialisti.

Gli insegnamenti della lingua come materia convergono con tutti gli altri se mettono l'accento non solo sulle conoscenze ma anche sulle strategie relative alla comunicazione verbale: strategie di lettura, strategie di produzione di testi scritti, strategie d'ascolto, ecc. Va notato che tali strategie d'apprendimento sono presenti nel QCER.

Diversificare l'accesso a generi di discorso differenti e fornire ai discenti strategie di comunicazione di cui siano coscienti e che controllino sono evidentemente delle finalità molto utili all'acquisizione delle lingue delle materie.

Ritornando al nocciolo stesso della materia lingua, ovvero la conoscenza riflessiva e scientifica di quest'ultima (grosso modo, la grammatica), risulta molto chiaro che saperi e competenze metalinguistiche sono trasferibili ai discorsi delle altre materie: in particolare, conoscenze sulla formazione delle parole e del vocabolario scientifico e tecnico, ma anche strumenti d'analisi dei testi.

La materia lingua nazionale/di scolarizzazione principale non deve essere intesa unicamente al servizio delle altre, ma essa continua pienamente a svolgere un ruolo specifico per l'acquisizione della lingua in tutte le materie.

10.2 Le lingue straniere e l'insegnamento AIDEL/CLIL

L'insegnamento delle lingue straniere è stato richiesto da tempo per l'acquisizione delle conoscenze disciplinari sia nelle sezioni bilingui (che rispondono spesso a bisogni regionali a causa della presenza d'una lingua minoritaria diversa da quella di scolarizzazione principale), sia negli insegnamenti AIDEL/CLIL.

Non ritorneremo sui benefici cognitivi scontati di questi insegnamenti, in particolare se AIDEL/CLIL non è considerato come una semplice estensione del corso d'inglese o di tedesco incentrati su argomenti specifici delle altre materie scolastiche. Riportiamo in allegato le discussioni presentate su queste questioni nel *Rapporto di Consulenza. Elementi per un Profilo delle politiche linguistiche della scuola della Provincia autonoma di Trento* (IPRASE 2015).

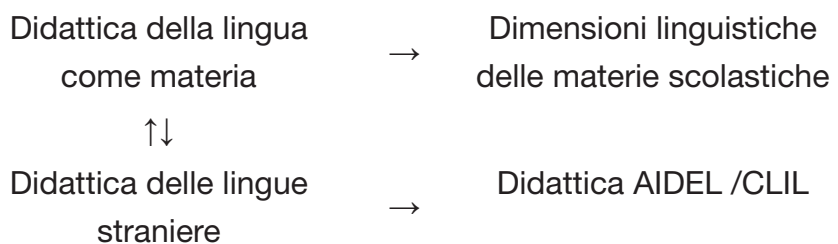
Dal nostro punto di vista, l'insegnamento delle altre materie in lingua straniera, presenta un beneficio potenziale, quello di mettere i discenti in contatto con altre forme d'espressione delle conoscenze: queste non solo sono differenti a causa della lingua impiegata, ma anche perché non adottano le stesse forme discorsive.

Abbiamo sottolineato (punto 2) che le forme d'espressione scientifica non sono universali anche se si cerca di standardizzarle in questi campi.

Queste differenze linguistiche/culturali dei generi di discorso costituiscono un'esperienza importante che permette, per contrasto, ai discenti di cogliere meglio le convenzioni di questi stessi discorsi nella loro prima lingua o nella lingua della scuola. Questo «approccio contrastivo» dei generi (che riguarda l'antropologia linguistica) dovrebbe essere presente negli insegnamenti di lingua, dove queste differenze costituiscono un obiettivo d'apprendimento essenziale. Ma esse sono altrettanto strategiche per AIDEL/CLIL, in cui è importante non far credere ai discenti che per passare da un discorso scientifico ad un altro, sia sufficiente tradurlo o trasporlo nel modo più fedele possibile nella lingua straniera. Ognuno può facilmente rendersi conto, intuitivamente (per esempio, nei generi come le lezioni o le conferenze), quanto siano differenti i discorsi in italiano o in francese da quelli corrispondenti in inglese.

Le convergenze metodologiche tra la didattica delle lingue straniere e la didattica AIDEL/CLIL

L'altro apporto dell'insegnamento delle lingue concerne le lezioni AIDEL/CLIL; per le materie nella lingua di scolarizzazione principale, è piuttosto la didattica di questa lingua come materia che si può utilizzare per i metodi d'insegnamento relativi all'espressione. D'altra parte, è probabile che le strategie di lettura, per esempio, nella lingua come materia e nelle lingue straniere, presentino punti in comune, tutti potenzialmente utili alla lettura dei testi nelle altre discipline.



Ma il transfert di metodologie delle lingue straniere verso AIDEL/CLIL sembrerà senz'altro più proficuo e meno artificiale di quello della lingua straniera come materia verso le materie scientifiche/«non linguistiche». Si tende a sottolineare che AIDEL/CLIL permetterebbe più dell'insegnamento delle lingue d'utilizzare in classe metodi attivi e collaborativi. Se questa tendenza fosse dimostrata, essa dipenderebbe meno dalla didattica delle lingue straniere che dalle abitudini d'insegnamento delle lingue che possono restare molto tradizionali. Le metodologie d'insegnamento delle lingue straniere possono fornire a AIDEL/CLIL strumenti innovativi destinati a strutturare gli insegnamenti grazie

- alla specificazione d'obiettivi comunicativi tramite descrittori, alla maniera del QCER;
- all'identificazione dei generi di testi da proporre agli studenti;
- all'impiego di strategie d'insegnamento adatte a questi generi di testi, poiché ogni testo è prodotto per essere letto, ascoltato, scritto, co-costruito dai locutori: definire degli obiettivi per genere equivale ad adottare un approccio dell'insegnamento per competenze (le 8 competenze del QCER);
- all'identificazione d'obiettivi linguistici (lessico, ma anche grammatica della frase e del testo).

È proprio nel quadro della didattica delle lingue straniere che sono stati elaborati approcci e strumenti d'analisi (come l'analisi del discorso) che permettono di definire obiettivi linguistici adattati e gradualmente, come le Descrizioni dei livelli del QCER per lingua [4.3].

Si può pensare che questa mancanza di definizione di obiettivi comunicativi, testuali e formali sia la causa principale di una certa fragilità degli insegnamenti AIDEL/CLIL, insieme alla scarsa strutturazione interna che li porta a riprodurre l'insegnamento delle lingue.

L'alternanza delle lingue (code switching) in AIDEL/CLIL

Dobbiamo infine sottolineare che se si considera che i progetti AIDEL/CLIL abbiano come oggetto la costruzione delle conoscenze in due lingue, queste devono dunque essere impiegate insieme. È importante che questa alternanza sia controllata e non spontanea, come per esempio quando si passa all'italiano perché sfugge una parola in tedesco o in inglese. Accanto a questa forma d'alternanza localizzata (detta *micro-alternanza*), si deve mettere in atto una forma più ponderata di passaggio da una lingua all'altra volta a costruire l'apprendimento delle materie. È senz'altro possibile costruire una forma di distribuzione delle due lingue in funzione:

- dell'insegnante, principalmente, poiché è l'insegnante che organizza l'esposizione alle lingue;
- delle forme di comunicazione presenti in classe, cioè
- dei discenti e del loro grado di padronanza della lingua straniera
- delle discipline.

Si chiamerà questa distribuzione *modello d'alternanza meso* (MAM) essendo il livello *macro* quello dell'alternanza, prevista dai programmi, delle materie scolastiche e i cicli d'insegnamento. Non esiste un MAM di riferimento e che si dovrebbe adottare a priori in modo indipendente dai contesti. Questo dovrebbe essere elaborato contestualmente e, preferibilmente, in modo collettivo, anche se ogni alternanza è specifica di una classe e di una materia data. Potrà prendere la forma di una tabella di distribuzione preferenziale dell'impiego delle lingue come la seguente:

	Lingua di scolarizzazione	Lingua straniera
Esposizione (docente)	~	+
Esposizione (studenti)	~	+
...
Appunti (studenti)	+	~
Lavoro sugli scritti (studenti)	~	+
Manuale (studenti)	+	+
...

Sarà utile cercare di valutare i benefici attesi dell'uso d'una lingua, dell'altra o delle due simultaneamente in ogni forma di comunicazione ed adattare ogni MAM.

Come si può vedere, le trasversalità da materia a materia sono tecnicamente necessarie e costituiscono, nello stesso tempo, il «nocciolo» dell'educazione plurilingue e interculturale.

Vedi J.-C. Beacco, M. Bayram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuénot, F. GOULLIER & J. Panthier (2015): *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, nouvelle édition revue et augmentée de l'ouvrage de 2010, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 208 p. (esiste in versione francese e inglese)

Considerazioni conclusive

Il lettore potrà essere deluso per non aver trovato in questo testo delle indicazioni metodologiche precise sulle attività concrete da mettere in atto nelle classi affinché i discenti si familiarizzino con la «lingua» delle materie. Ma, siccome si tratta di «lingua» o meglio di generi di discorso, si è preferito mettere l'accento sui contenuti d'insegnamento piuttosto che sulle metodologie d'insegnamento, perché queste sono generalmente trascurate nelle formazioni professionali. Bisogna riconoscere che il fatto di affrontarle crea problemi visto che gli insegnanti delle discipline non sono linguisti e non devono diventarlo.

Questo testo, che si rivolge in modo particolare a questi insegnanti, ha cercato di tener conto di questa situazione e ha cominciato ad organizzare un'*immersione* nel linguaggio indispensabile. Non si possono condurre i discenti verso la *literacy* di ogni materia ignorando la materialità delle sue forme d'espressione, anche se deve essere chiaro che la *literacy* comprende molte altre conoscenze e altre competenze. Le forme linguistiche non hanno la sola funzione di trasmettere le conoscenze: esse ne costituiscono l'altra faccia. L'accesso alle conoscenze scientifiche deve necessariamente prendere in considerazione le lingue, i generi di discorso e le forme linguistiche. Questa consapevolezza deve toccare la grande maggioranza, insegnanti e discenti, per fare di tutti dei cittadini attenti, critici ed aperti.

Capitolo 7²²

La terza opzione strategica del Piano Trentino trilingue: l'apprendimento integrato disciplina e lingua (AIDEL/CLIL)²³

[Il CLIL] «non deve essere una lezione di lingua mascherata da disciplina» F. Ricci Garotti (2006:39)

Le disposizioni più visibili del Piano *Trentino trilingue* riguardano l'attuazione o l'estensione dell'insegnamento delle materie scolastiche in lingua straniera. Questo compito è affidato ad insegnanti di lingua e ad insegnanti di queste discipline (fra cui gli insegnanti d'italiano), che continueranno ad insegnare in parte in italiano, ma che devono anche essere formati in lingua straniera e nell'approccio AIDEL/CLIL.

Questi insegnamenti di materie in lingua straniera sono finalizzati a coprire in media dal 50% al 75% del volume orario settimanale della disciplina. Questa scelta elimina *de facto* il ricorso ad altre strategie per il miglioramento dell'efficienza degli insegnamenti di lingue straniere. È proposta come la soluzione più efficace di questo problema, se problema esiste.

AIDEL/CLIL: una strategia miracolo?

Questa preferenza per AIDEL/CLIL, messa in evidenza dalle disposizioni del Piano, è fonte di difficoltà di natura amministrativa (cfr. 2.2). Per il resto, sembra essere confortata da una sorta di scelta unanime, come avviene d'altronde a livello nazionale, che minimizza gli interrogativi provocati da questo approccio in termini didattici. Il consulente ha già sottolineato che non era forse necessariamente la strategia che avrebbe prodotto maggiori benefici in termini di acquisizione, poiché i benefici specifici dell'approccio AIDEL/CLIL non sono facilmente valutabili (cfr. 3). Esso è inoltre oggetto di interpretazioni molteplici e divergenti, sul piano teorico ma anche nelle pratiche pedagogiche consolidate. Met-

²² Beacco J.-C., (2015), Rapporto di Consulenza. Elementi per un Profilo delle politiche linguistiche della Scuola della Provincia autonoma di Trento Mori: IPRASE, p.69-82.

²³ Verrà anche utilizzata la sigla francese EMILE: *Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère*, che precisa che si tratta di una lingua integrata a una materia

te l'accento sull'inglese, come dimostra l'impiego universale della sigla stessa, CLIL; ci si potrebbe chiedere se questo è la conseguenza o la causa della scelta privilegiata dell'approccio CLIL.

Come per l'insegnamento fin dalla prima infanzia, è indispensabile chiarire certi punti per evitare disillusioni.

È dunque inevitabile che questa sezione assuma un aspetto tecnico per esaminare le concezioni di AIDEL/CLIL da privilegiare. Nella misura in cui il successo del Piano, valutato sui suoi effetti, dipende in larga misura dai risultati d'insegnamenti AIDEL/CLIL di qualità, si devono esaminare in modo preciso

- le basi scientifiche di tale scelta, quali può elaborare la didattica delle lingue e delle culture, anche se le loro conclusioni sono difficili da generalizzare;
- la natura esatta di cosa si intende per AIDEL/CLIL, approccio che è oggetto di due interpretazioni divergenti nella letteratura scientifica;
- le modalità secondo le quali questo approccio è attualmente, in questo periodo di pre-lancio del Piano, oggetto di formazione destinata ai docenti che dovranno realizzarlo.

Ma prima di affrontare questo punto, sono necessarie alcune osservazioni sugli obiettivi linguistici fissati dal Piano.

7.1 Ricercare l'eccellenza «nativa» in lingua?

Il testo del Piano non fornisce indicazioni precise sulle ragioni della scelta della strategia AIDEL/CLIL. Ma fornisce fin dall'inizio ragioni per privilegiare lo studio del tedesco e dell'inglese, tenuto conto delle caratteristiche del territorio, e sottolinea «l'esigenza di una solida preparazione nelle competenze in lingua inglese e tedesca, con l'opportunità di mantenere la presenza della lingua francese e spagnola nel sistema scolastico trentino e, allo stesso tempo, di aprire un orizzonte verso le lingue dominanti sulla scena globale». Ma soprattutto «*solide competenze*» non dovrebbe essere interpretato come il raggiungimento di livelli avanzati nelle due lingue del tipo C1 o C2 del CEFR) (cfr. 4).

Portare a dei livelli come C1 o C2 una percentuale significativa di discendenti alla fine del ciclo secondario, e, per di più, in due lingue, costituisce, come si è già fatto notare, un obiettivo estremamente ambizioso che nessun altro sistema educativo europeo si propone di far raggiungere. Un profilo di competenza incentrato su B2 (almeno in ricezione) può essere fissato per l'insieme degli studenti, anche se non si raggiunge con facilità (per esempio, in B2 la padronanza della morfosintassi è quasi completa).

La scelta delle competenze più elaborate sembra nascere dall'ideologia della competenza nativa (per esempio «parlare senza accento, senza

fare errori»). Si considera, nelle rappresentazioni sociali dominanti, che quest'ultima sia la sola degna di considerazione e che debba essere l'obiettivo di tutti i locutori, essendo imperfetta ogni altra padronanza inferiore. A parte il fatto che la definizione di una competenza nativa è problematica, come sottolinea l'analisi di Alan Davies (2002), possedere una tale competenza non corrisponde certamente ai bisogni linguistici futuri della maggior parte dei discenti. La maggioranza dei discenti ricorrerà all'inglese essenzialmente come *lingua franca* negli scambi con interlocutori essi stessi non nativi. L'eccellenza è sempre benvenuta, ma non è richiesta, soprattutto se ci si richiama al *Quadro comune europeo di riferimento*: uno dei suoi «messaggi» è che la competenza in lingua straniera può essere acquisita a livelli di padronanza differenti, che possono essere descritti precisamente, compresi i più ridotti (come A1.1) e certificati tramite test affidabili. Sono dunque tutti legittimi e degni di considerazione.

Per restare nei limiti di ciò che è realizzabile, il consulente ha già suggerito di definire degli obiettivi finali in termini di profilo di competenze, di cui alcuni, in particolare in ricezione scritta, potrebbero forse situarsi in C1.

In seguito, cioè nel quadro della realizzazione del Piano, sembrerebbe pertinente fissare i livelli finali su basi empiriche, cioè in funzione dei risultati effettivamente conseguiti dalla maggioranza dei discenti che hanno seguito tutta la formazione AIDEL/CLIL.

7.2 AIDEL/CLIL: una scelta giustificata dal consenso universale

Se le lingue interessate e i livelli fissati sono così indicati dal Piano, i mezzi metodologici per raggiungerli non vengono giustificati. In particolare, la scelta dell'approccio AIDEL/CLIL è data per scontata nella traduzione operativa del Piano. Effettivamente ciò può essere inutile dato che AIDEL/CLIL non è un approccio marginale o sospetto: è raccomandato dalle istituzioni europee e largamente utilizzato come ricorda il documento *CLIL L'insegnamento delle lingue: uno sguardo all'Europa* (novembre 2014) che è una sintesi di documenti europei fra cui le inchieste Eurydice/Eurostat: *Le cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* (2012) e *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa* (2006). Vi si legge che «venti Paesi o regioni europee offrono il metodo CLIL quando le discipline non linguistiche vengono insegnate in una lingua regionale/minoritaria. Venticinque Paesi/regioni offrono l'insegnamento di tipo CLIL quando le discipline non linguistiche vengono insegnate in

una lingua definita “straniera” nel curriculum o nella lingua (o in una delle lingue) di Stato del paese.» L’approccio AIDEL/CLIL/EMILE è utilizzato nelle scuole della maggioranza dei paesi europei, ai livelli dell’istruzione primaria e secondaria generale. Nell’Unione europea, l’inglese, il francese e il tedesco sono le lingue straniere più comuni nei differenti Paesi, che propongono un insegnamento AIDEL/CLIL/EMILE in una o più lingue straniere (rapporto Eurydice, 2006 :18). La scelta delle discipline nel quadro di AIDEL/CLIL/EMILE è molto variabile e riguarda tutte le materie nella scuola secondaria: la storia, la geografia e l’economia, le materie scientifiche (matematica, biologia, fisica, chimica e tecnologia), le materie artistiche (musica, arti plastiche e visive). La storia e la geografia sembrano essere le discipline più insegnate.

Le autorità educative sono coscienti di questa problematica: nella conclusione del documento *Analisi quantitative esperienze di insegnamento in modalità CLIL* (2012, Dipartimento della Conoscenza, Servizio Istruzione), si legge: «Qualsiasi evoluzione intenzionale del fenomeno CLIL – in senso diffusivo o incrementale - non può prescindere da una ricerca scientifica sul valore pedagogico di questa pratica, poiché il buon andamento della ricezione sociale del CLIL in Trentino, rilevato in maniera impressionistica sulla base della continua richiesta di informazioni da parte di genitori e associazioni, non può da solo legittimare l’investimento di risorse umane e finanziarie che la Provincia ha finora garantito» (p. 42). La necessità di effettuare le scelte su basi diverse da un consenso è chiaramente sottolineata e il Piano è stato attuato prima che si potesse disporre di dati oggettivi. Il consulente è certo consapevole che queste analisi sono indispensabili ma sono lunghe da costruire e soprattutto difficili da generalizzare al di fuori dei contesti in cui sono state elaborate. Nel quadro di un contesto dalle dimensioni umane come la Provincia di Trento, nulla si oppone alla realizzazione d’inchieste sulle conoscenze linguistiche degli alunni (cfr 4.1)

7.3 La scelta di AIDEL/CLIL: benefici metodologici

Stando così le cose, esiste una certa fluttuazione intorno alla denominazione di AIDEL/CLIL che è sorta in molti Tavoli d’ascolto e che è anche presente nei testi degli specialisti. Queste differenze terminologiche, abbastanza naturali, non hanno in sé grande importanza ma traducono differenti concezioni di questo «oggetto»: CLIL è designato come una *metodologia* d’insegnamento (*metodologia CLIL*) o un *metodo* (*metodo CLIL*), ma anche in modo più vago (e più prudente), come una *modalità* (*modalità CLIL*) o un *approccio* (*approccio CLIL*) o un *ambiente di apprendimento* delle lingue. Si parla anche di *veicolare*, *materia in lingua*, *lingua per la professione*, *apprendimento in lingua* ed anche di bilingui-

smo: quando AIDEL/CLIL rappresenta poche ore d'insegnamento, si mantiene il termine CLIL; se fruisce di un numero d'ore superiore, può apparire il termine *insegnamento bilingue*.

Si fa anche rientrare CLIL in una categoria che comprende fra l'altro: immersione, doppia immersione (*Dual Language Education*), insegnamento bilingue, insegnamento trilingue, *Language across the curriculum* (Strumento 5).

Queste fluttuazioni sono anche molto chiare nella letteratura di riferimento (come mostrato nella sezione *Metodologia* (p.50 e seg.) in Lucietto 2008 (già citato).

7.3.1 I metodi attivi, benefici pedagogici principali di AIDEL/CLIL?

Il consulente non intende certo prendere posizione in questi dibattiti che hanno coinvolto molti specialisti. Vuole unicamente sottolineare che AIDEL/CLIL è largamente visto da molti interlocutori dei Tavoli d'ascolto (e nella letteratura didattica) come una metodologia che consiste nell'impiego di pratiche d'insegnamento differenti dalla trasmissione frontale (presentazione/spiegazione, senza interruzione, dell'insegnante e con qualche interazione dei discenti per precisazioni, valutazione della comprensione): metodologie attive e attività comunicative incentrate su contesti professionali reali. Queste ultime sono caratterizzate dall'impiego di supporti d'insegnamento autentici, dal lavoro cooperativo degli alunni, da attività finalizzate alla realizzazione di un compito, in due o in piccoli gruppi, fra gruppi, per la risoluzione di problemi, da attività pratiche di tipo sperimentale nei laboratori (per es. di fisica o chimica) delle scuole. Esse sono considerate ben più motivanti dai discenti, e questa è una delle principali giustificazioni di AIDEL/CLIL.

Si può aderire senza difficoltà a questi punti di vista, anche se una maggiore motivazione e coinvolgimento dei discenti nel loro apprendimento non vengono tradotte automaticamente in appropriazioni «migliori»: più rapide? più ampie? più profonde?, nel senso del *deep learning*?

Questa concezione dei benefici dell'approccio AIDEL/CLIL è inoltre presente in numerose analisi europee: il *Languages Working Group Peer Learning Activity Report* (2004, Commissione europea Education and training) fa notare che l'approccio CLIL:

- Has a positive impact on children's language competences compared to standard language teaching programmes in schools in a range of countries over a long period. Although a few commentators believe the scale of the effect may be due to the selection of participants, the results identify benefits for those involved. It does not generally have an adverse impact on content learning outcomes in the subjects where it is used;

- Some language competences are more affected than others by CLIL, such as receptive skills (listening and reading), morphology (structure of language units), and creativity/fluency, while CLIL may also diminish the effect of sociocultural status and can boost the performance of lower ability learners and males;
- CLIL can boost learners' motivation towards learning languages. Motivation may increase when 'real issues' become the centre of study, may also diminish the effect of sociocultural status and can boost the performance of lower ability learners and males;
- CLIL can boost learners' motivation towards learning languages. Motivation may increase when 'real issues' become the centre of study (p.3).

Senza entrare nella discussione di queste conclusioni, è utile rilevare che queste forme di organizzazione delle attività del gruppo-classe non sono specifiche di ADEL/CLIL né dell'insegnamento delle lingue. I «metodi attivi» risalgono al XIX secolo e la loro apparizione massiccia nell'insegnamento delle lingue alla metà degli anni '70 con l'approccio comunicativo (nozionale-funzionale). Ciò porta a sottolineare che **i metodi attivi possono essere introdotti e utilizzati in qualsiasi disciplina e le didattiche delle discipline (per es.: matematica, storia, ...) li hanno già identificati e specificati, ognuna nel proprio campo.** Questo vale in primo luogo per gli insegnamenti «ordinari» di lingue in cui queste forme di organizzazione delle attività d'appropriazione sono nate, ma anche per l'insegnamento dell'italiano come materia. **Se ne desume che non sembra esserci una ragione metodologica particolare per valorizzare e sviluppare i metodi attivi unicamente attraverso l'insegnamento delle materie in una lingua straniera, poiché queste modalità d'organizzazione dell'insegnamento/apprendimento possono essere utilizzate e valorizzate nell'insegnamento delle lingue straniere, in quello delle materie e in quello dell'italiano. Ci si può solo chiedere se questa scelta di una strategia di aggiramento sia giustificata dalle maggiori resistenze che sorgerebbero fra gli insegnamenti delle altre materie (lingue straniere, altre discipline).**

Il Piano sembra attribuire ad ADEL/CLIL tutta la responsabilità della sua riuscita. Questa «soluzione unica» presenta dei vantaggi dal punto di vista organizzativo, ma non dovrebbe condurre a scartare *a priori* e definitivamente altre strategie d'insegnamento delle lingue. Instaurare ADEL/CLIL in formato unico per il «buon insegnamento» può tendere indirettamente a conferirgli uno statuto di ideologia pedagogica dominante. Ora

sembra siano finiti i tempi delle certezze assolute, nell'insegnamento come altrove.

Si possono facilmente sottoscrivere le scelte del potere pubblico di non disperdere le risorse e concentrare lo sforzo su una più ampia diffusione di AIDEL/CLIL, tanto più che può contare, nella Provincia, su una lunga serie di sperimentazioni. Ma sarà decisivo rivitalizzarne il ruolo, evitando di erigerlo a modello unico e quindi riduttivo. Ciò significa allargare lo sforzo del Piano a favore di metodi attivi a tutte le discipline, e, in particolare, all'insegnamento dell'inglese, del tedesco «non AIDEL/CLIL», ma anche a quello delle altre lingue comunitarie e di tutte le materie (cfr.10).

7.3.2 L'approccio AIDEL/CLIL: dei benefici metodologici incompleti

Il fatto che AIDEL/CLIL possa avere la qualifica o meno di *metodologia d'insegnamento* non è in sé di grande interesse, ma questa questione deve essere affrontata per chiarire la natura degli obiettivi del Piano, poiché ciò che importa è di sapere fino a dove l'approccio AIDEL/CLIL è in grado di specificare tutti gli elementi necessari al miglioramento dell'apprendimento delle lingue.

Si definirà, per quanto riguarda il consulente, che una metodologia d'insegnamento delle lingue è un insieme solidale e coerente di principi relativi, per esempio, alla concezione di quello che è il linguaggio, l'apprendimento, la comunicazione, la cultura educativa, principi teoricamente fondati, che permettono

- di specificare obiettivi operativi, finali e intermedi, e dunque un programma, al suo livello macro, e una progressività;
- d'identificare la/le struttura/e delle sequenze d'insegnamento, di definire la natura delle attività e dei compiti che permettono di realizzare gli obiettivi e di descriverne l'organizzazione strategica/lineare.

In rapporto a questa concezione (e sottolineando che esistono altri mezzi di organizzare gli insegnamenti diversi dalle metodologie), AIDEL/CLIL non permette

- di specificare obiettivi diversi da quelli linguistici globali che non sono né disciplinari né AIDEL/CLIL, ciò nell'assenza provvisoria di descrittori operativi per materia. Esistono soprattutto descrittori linguistico-cognitivi generici, per esempio quelli elaborati a partire dal *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER) all'interno di un progetto del Centro Europeo delle Lingue Vive (ECML) di Graz <http://www.ecml.at/F6/tabid/696/language/en-GB/Default.aspx>, ma sono ancora troppo astratti in rapporto alle singole materie;
- di costruire una progressione linguistica e disciplinare. Ora si procede nell'insegnamento attuale AIDEL/CLIL per dossier o moduli tematici,

- per la cui struttura interna non si dispone di indicazioni d'inquadramento, per la loro successione neppure. Questa organizzazione tende ad avvicinare l'approccio AIDEL/CLIL a una pedagogia del progetto, ma siccome questi dossier sono utilizzati nel quadro di una sola materia, la trasversalità disciplinare può risultare molto difficile da realizzare. E, d'altra parte, questo sembra dover suscitare problemi di compatibilità con i contenuti attuali delle indicazioni programmatiche nazionali;
- di specificare, per esempio, le strategie di produzione di testi scritti o d'ascolto del tipo *You-tube*. Bisogna ricorrere per questo all'approccio per competenze, così come elaborate nel quadro dell'approccio comunicativo. L'approccio AIDEL/CLIL non è autosufficiente e ciò implica, ai fini della formazione degli insegnanti delle materie per questo approccio, il ricorso ad altre risorse diverse da quelle con l' «etichetta CLIL». Tutto non viene da CLIL e tutto non vi ritorna.

7.3.3 Le ambiguità dell'approccio AIDEL/CLIL: orale vs scritto?

Gli attori coinvolti in AIDEL/CLIL sostengono, secondo quanto hanno detto nei Tavoli d'ascolto, che il maggior beneficio sta nel fatto che i discenti «parlano» (in un'altra lingua) in classe e che questo contribuisce alla loro conoscenza della lingua d'arrivo. Siccome «parlare» è divenuto il segno della «vera» conoscenza di una lingua, si capisce facilmente l'utilità di questo allenamento all'interazione. Ma, dato che queste interazioni non sono scambi della vita quotidiana, poiché vertono sulle modalità di lavoro del gruppo di discenti o su concetti, su protocolli o ragionamenti, non si vede come esse possano essere reinvestite direttamente nelle conversazioni quotidiane. Si può tuttavia ammettere che contribuiscano a un miglioramento dell'espressione orale (QCER 5.2.3.2) e all'allenamento all'improvvisazione (fra non nativi), il che è lungi dall'essere trascurabile. In quest'ottica, gli insegnanti tendono a considerare che le interazioni orali in classe con l'insegnante o fra discenti, siano le attività da privilegiare.

Ora, D. Wolff (citato da Lucietto 2008, p. 53) e altri specialisti sottolineano il ruolo essenziale delle competenze scritte di lettura e di produzione nella prospettiva AIDEL/CLIL: la lettura è una fonte di accesso alle conoscenze e contribuisce a abituare i discenti a identificare le informazioni essenziali di un testo, a cogliere le loro modalità d'esposizione o di argomentazione e come si pone colui che scrive rispetto a queste ultime (vi aderisce, ha dubbi...). E ci si aspetta altresì dai discenti che redigano dei rapporti di sperimentazioni, di letture o di stage o altri generi di discorsi scritti in funzione delle differenti materie. Dunque, AIDEL/CLIL dovrebbe anche privilegiare «leggere per apprendere/conoscere» e «scrivere per conoscere e far conoscere».

Si ritrovano posizioni divergenti paragonabili ai discorsi sull'impiego alternato delle lingue in classe (inglese/italiano, tedesco/italiano) degli specialisti: D. Marsh, per esempio, è favorevole all'utilizzo della lingua straniera e di quella di scolarizzazione principale (l'italiano) «in certe fasi dell'insegnamento», mentre H. Beatens-Beardsmore è più riservato rispetto all'uso alternato delle lingue, in particolare in rapporto a delle pratiche di classe in cui l'insegnante utilizza massicciamente la lingua nazionale/di scolarizzazione per l'esposizione e la spiegazione delle conoscenze e riserva l'impiego della lingua straniera alla denominazione di entità e concetti: ciò può essere una semplice traduzione della terminologia della disciplina di una lingua verso un'altra o un mezzo di mettere in evidenza le «sfaccettature cognitive» d'uno stesso concetto, attraverso le sue denominazioni in parecchie lingue (Gajo 2013). Gli insegnanti incontrati nei Tavoli d'ascolto hanno menzionato pratiche simili ma anche lezioni «monolingui», interamente realizzate in lingua straniera. La loro posizione sull'impiego alternato delle lingue (*code switching*) non è uniforme, ma l'accettazione o esitazione di fronte al ricorso sistematico all'alternanza delle lingue (inglese/italiano, tedesco/italiano, inglese/tedesco, ecc.) traduce anche in questo caso una differenza d'interpretazione di AIDEL/CLIL che non è secondaria per gli obiettivi del Piano e che sarà esplicitata in ciò che segue.

7.4 I benefici specifici di AIDEL/CLIL: il suo ruolo per lo sviluppo cognitivo-linguistico dei discenti

Gli apporti puramente linguistici di AIDEL/CLIL sono perfettamente prevedibili, ma in assenza di studi comparativi, con volume orario d'esposizione uguale a quello della lingua di arrivo, non sembra facile dimostrare la superiorità universale di CLIL paragonata agli effetti di corsi di lingua «non AIDEL/CLIL». Ciò che è certo è che la sua attuazione è pesante, perché implica, fra l'altro, la formazione in lingua(e) dei docenti di discipline, che è un processo lungo e costoso (se si ricorre a formazioni proposte dalle scuole di lingue private) e richiede anche di sensibilizzarli alle dimensioni linguistiche dell'apprendimento della loro materia, in italiano e in lingua straniera. Si chiede molto a questi docenti che devono insegnare la loro disciplina e utilizzare una lingua straniera.

Ora, le esitazioni evocate precedentemente rendono chiaro che ci si può aspettare dall'insegnamento delle materie in lingua altri benefici che sarebbero, questa volta, propri di questo insegnamento e non generici, come un aumento della motivazione grazie all'impiego di metodi attivi. Se i benefici di AIDEL/CLIL possono essere ottenuti con altre strade, allora bisogna mettere l'accento su quello che AIDEL/CLIL produce di specifico. Si è appena visto che AIDEL/CLIL presenta due interpretazioni differenti:

- una modalità incentrata sulle attività orali interattive vs un insegnamento che riserva più spazio allo scritto (in particolare alla produzione scritta);
- parallelamente, una modalità che privilegia nettamente l'impiego della lingua straniera vs una modalità che ricorre all'uso alternato delle lingue.

Spingendosi oltre, molti ricercatori vedono in AIDEL/CLIL uno strumento pedagogico il cui merito è essenzialmente di favorire apprendimenti «più profondi» dei saperi e delle procedure delle discipline, ricorrendo a una lingua/lingue diverse da quella di scolarizzazione principale (in questo caso, l'italiano) con un approccio spesso designato dal termine *educazione bilingue*, termine che si è sentito a volte utilizzare dagli insegnanti durante i Tavoli d'ascolto.

Studi empirici hanno permesso non solo di contraddire l'idea ancora recentemente diffusa, secondo la quale il bilinguismo e l'insegnamento bilingue avevano effetti negativi, ma hanno messo in evidenza i vantaggi di un'educazione bilingue (Baker, 2006; Garcia & Baetens Beardsmore, 2009), che sembrano prodursi soprattutto sul piano cognitivo.

[...]

7.4.2 AIDEL/CLIL come lingue di scolarizzazione: l'accesso all'espressione scientifica (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP)

L'approccio AIDEL/CLIL si caratterizza, nel Piano *Trentino trilingue*, per il fatto che utilizza due lingue aventi lo statuto di lingue di scolarizzazione (per insegnare le materie): la L1 (l'italiano) e una o due lingue straniere (inglese e tedesco), anche nelle lezioni in cui si utilizza la sola L1 (lezioni «ordinarie» di matematica o geografia); nelle lezioni AIDEL/CLIL la L1 e la L2 sono co-presenti se gli insegnanti praticano l'alternanza delle lingue.

Il ruolo delle lingue di scolarizzazione nell'acquisizione delle conoscenze

Così formulata, la questione si sposta verso il ruolo della lingua di scolarizzazione per gli apprendimenti disciplinari. Ogni costruzione di conoscenze, in contesto scolastico e altrove, quali che siano le discipline insegnate, può avvenire grazie a un lavoro sul linguaggio. La costruzione delle conoscenze nelle differenti materie dipende largamente da una migliore padronanza dei discorsi scientifici²⁴, artistici e tecnici prodotti nella lingua di scolarizzazione, che sia una L1 (italiano) o una L2 (tedesco e inglese), come nel presente caso.

²⁴ Il termine scientifico si riferisce a tutte le scienze, sia a quelle dette esatte che alle scienze umane e sociali

Il linguaggio non è solamente uno strumento della comunicazione sociale. Si ricorre al linguaggio, con la trasmissione orale e per mezzo della scrittura, per trasmettere e accumulare conoscenze. Questa rappresentazione verbale delle conoscenze ha permesso, oltre alla trasmissione nel tempo, la discussione sulle controversie scientifiche, che sono fondamentali dal punto di vista epistemologico. È chiaro che la padronanza delle conoscenze non si riduce per nulla a quella del linguaggio che permette di esprimerle: si può sapere a memoria un testo senza capire di cosa tratta, né essere in grado di utilizzare il sapere esposto o spiegarlo. Il linguaggio dei discenti utilizzato nelle materie deve essere considerato dagli insegnanti un insieme di indizi di superficie che permettono indirettamente d'osservare le loro acquisizioni cognitive. Ma, inversamente, in qualche modo, se i discenti acquisiscono i «buoni mezzi» linguistici per comunicare le loro conoscenze, questa padronanza è forse in grado d'influenzare positivamente le loro acquisizioni e di portarli verso le strategie scientifiche previste.

Molti alunni incontrano difficoltà d'apprendimento che dipendono dal divario fra i loro saperi spontanei e le conoscenze da acquisire, e che le loro risorse in lingua (i generi di discorso che conoscono e praticano) non comprendono spesso generi che rientrano nei discorsi scientifici. Questa causa diffusa di insuccesso scolastico ha portato il Consiglio d'Europa a far proprio questo grave problema educativo e a metterlo in luce con la Raccomandazione CM/Rec (2014) 5 del Comitato dei Ministri agli Stati membri su: *L'importanza di competenze in lingua/e di scolarizzazione per l'equità e la qualità in educazione e per la riuscita scolastica*²⁵ di cui si può leggere un commento²⁶. Si troveranno anche delle analisi di questo problema nei testi dell'Unità delle politiche linguistiche, come: Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer (2010): *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*²⁷.

L'acquisizione delle conoscenze e la «padronanza del cognitivo-linguistico»

La comunicazione scientifica risponde a certe convenzioni che riguardano la forma dei testi che sono prodotti e circolano in queste comunità. « Ben fare la scienza » significa anche « ben dire la scienza », e apprendere delle conoscenze a scuola significa avvicinarsi alle forme

²⁵ Adottato dal Comitato dei Ministri il 2 aprile 2014, in occasione della 1196ª riunione dei Delegati dei Ministri, [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2014\)5&Language=lanEnglish](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2014)5&Language=lanEnglish)

²⁶ [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM\(2014\)21&Language=lanEnglishcon](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM(2014)21&Language=lanEnglishcon)

²⁷ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_EN.asp?#s1_1

della comunicazione scientifica che le caratterizzano e appropriarsene. In tal modo, acquisire il «linguaggio» d'una scienza o d'una tecnica non consiste solo nel manipolare correttamente termini isolati o nel rispettare le norme generali d'una lingua (ortografia, correttezza...), ma nell'essere capaci di capire e produrre testi orali e scritti interattivi o no, conformi alla cultura del campo. Il concetto globale del CALP (già citato) può essere reso operativo dividendolo in categorie: la categoria maggiormente appropriata a questo scopo è innanzitutto quella di genere di testi (o generi di discorsi), nata dall'analisi del discorso, che serve a identificare testi che presentano caratteristiche comuni ad altri e a raggrupparli. Queste caratteristiche possono essere la struttura dei testi o ancora la presenza e le formulazioni non aperte di **funzioni cognitivo-linguistiche**, come *definire, spiegare, paragonare, esemplificare, presentare, descrivere o rappresentare, apprezzare, attribuire una quantità/proprietà ...* che designano le azioni cognitive che rappresentano la loro espressione linguistica. Queste ultime sono comuni a testi appartenenti allo stesso genere (possono d'altronde seguire un ordine prefissato) e utilizzano delle forme linguistiche specifiche di un genere, che possono dunque essere identificate e insegnate in quanto tali (Strumento 6).

Non è opportuno descrivere qui, in modo più dettagliato, questa problematica. Sull'insieme di queste questioni, gli specialisti di lingue si rifanno alle indicazioni di Strumento 1, in particolare a Schleppegrell (2004), e a *The WAC Clearinghouse. Introduction to Writing across the Curriculum*, (sito aperto sostenuto dalla *Colorado State University*).

Anche se non è incluso fra quelli prioritari, questo obiettivo globale figura fra quelli del materiale di formazione elaborato al Centro Europeo delle Lingue Vive (CELV) 2010 (<http://clil-cd.ecml.at/Portals/24/flashfiles/index3.html>, al punto j./ della sezione *Competenze professionali di arrivo /3 sensibilizzazione al contenuto e al linguaggio* sotto la forma: concepire e attuare strategie che tengano conto dei concetti chiave come il discorso (critico) (*sic!*)²⁸, il campo e i registri, BICS e CALP...»

Ben inteso, il fatto che l'insegnamento delle stesse materie si faccia in due lingue pone il problema dell'**articolazione delle forme d'espressioni scientifiche in italiano e in inglese/tedesco, che non sono identiche/sovrapponibili con una semplice traduzione** come si ci può aspettare nelle differenti comunità di comunicazione. La questione è di primaria importanza, se si pensa in particolare al posto dell'italiano e dell'inglese nelle pubblicazioni scientifiche e ai progressi dell'utilizzazione dell'inglese negli insegnamenti universitari.

²⁸ Questa formulazione lascia intravedere una certa confusione (critical) discourse analysis e il concetto di discorso (vs lingua)

L'interpretazione specifica di un approccio AIDEL/CLIL, che abbiamo ora ricordato, è caratterizzata:

- dalla co-costruzione delle conoscenze nelle due lingue (L1 e L2); questo implica la specificazione di un modello astratto d'alternanza delle lingue, in modo da controllarlo in rapporto alle alternanze spontanee;
- dall'accesso al CALP, sia in L1 che in lingua straniera: il suo apprendimento non si limita alla grammatica della lingua ma ne subordina l'acquisizione alla «grammatica dei testi», quella dei generi di discorso utilizzati per la comunicazione scientifica e tecnica, che regola la buona forma dei testi (la loro «appropriatezza») grazie alle «regole» dei generi CALP.

In altri sistemi educativi nazionali e regionali (compresa l'Italia), certe materie sono insegnate in due lingue, una delle quali è la lingua di scolarizzazione e l'altra una lingua regionale o minoritaria o ancora in una lingua straniera, non presente sul territorio. E, in questo caso, viene utilizzato il termine *educazione bilingue*. Il titolo del Piano, nel quale figura *trilingue* e indirettamente *trilinguismo*, sembra iscriversi in questo quadro, ma, in seguito, questo principio non è più veramente presente nel documento, dove è trattata soprattutto la questione di AIDEL/CLIL in modo indifferenziato. Dopo aver descritto gli obiettivi quantitativi dell'estensione di AIDEL/CLIL, il Piano aggiunge semplicemente (documento Piano p. 14) che: «... la finalità generale comune a tutti i percorsi è il raggiungimento di competenze per la lingua della comunicazione di base (BICS) e di competenze più evolute legate alla lingua di studio e lavoro dei vari campi disciplinari (CALP).» È la sola menzione consistente di CALP.

Il Piano non si pronuncia sulle due opzioni. Certamente questi due modelli non sono incompatibili. Ma **non basta scrivere che devono essere equilibrati per risolvere il problema: nelle pratiche attuali è dominante il modo monolingue, con larga utilizzazione dell'inglese, senza alternanza delle lingue utilizzata sistematicamente e senza accento su CALP, che punta a un insegnamento indifferenziato della lingua come lingua straniera**, a giudicare dalla formazione proposta attualmente dall'IPRASE (cfr. 9.1) e dalle «convinzioni» AIDEL/CLIL degli insegnanti, quali sono state manifestate nel corso dei Tavoli d'ascolto: essi si sentono innanzitutto investiti di responsabilità linguistiche.

Un chiarimento dell'interpretazione di AIDEL/CLIL è indispensabile, non fosse altro che per organizzare le formazioni dei docenti e per valutare gli effetti del Piano stesso. «L'interpretazione linguistica» di AIDEL/CLIL è molto presente nelle pratiche di classe e lasciare in sospeso la questione può essere inteso come un invito de facto a promuovere insegna-

menti AIDEL/CLIL in cui si auspica di veder utilizzati soltanto l'inglese o il tedesco, con l'esclusione dell'italiano, che tuttavia continua a essere utilizzato nel resto del monte ore attribuito a una data materia.

Non spetta al consulente pronunciarsi su obiettivi politici fissati. Ma nella misura in cui questi obiettivi sono soggetti a dei margini d'interpretazione, egli, in quanto specialista di didattica e pedagogo, non può esimersi dall'attirare l'attenzione sull'interesse fondamentale, per i discenti della Provincia, d'un AIDEL/CLIL interpretato come approccio plurilingue alle conoscenze. Tanto più che esistono altre strade per migliorare l'efficacia degli insegnamenti (di lingua e delle materie). «Lasciar-fare» fa correre il «rischio [...] di considerare [l'insegnamento in lingua straniera] delle discipline un semplice pretesto per le acquisizioni del linguaggio nella seconda lingua e in lingua straniera.» (Consiglio d'Europa, già citato; cfr. Strumento 5). È responsabilità del consulente attirare l'attenzione sulle conseguenze di un «CLIL tutto linguistico».

Non si dice, in questo caso, niente di veramente nuovo: F. Ricci Garotti (2006: 39, citata da Lucietto 2008: 63) sottolinea con forza che [il CLIL] «non deve essere una lezione di lingua mascherata da disciplina» e che non si devono: «considerare prioritari i vantaggi apportati dal CLIL alla competenza in lingua straniera rispetto a quelli disciplinari, perché [...] il discorso va completamente ribaltato: qualora si dovesse stabilire una priorità all'interno dei progetti CLIL, questa spetterebbe di certo all'aspetto disciplinare e non a quello linguistico.» La questione sembra ben identificata ed è auspicabile che la formazione dei docenti sia in grado di portare questi ultimi da una «visione linguistica» di questi insegnamenti a una percezione più vicina agli obiettivi propri di ogni disciplina che la pluralità degli approcci linguistici permette meglio di raggiungere.

