

ELEMENTI PER UN PROFILO DELLE POLITICHE LINGUISTICHE DELLA SCUOLA DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

Rapporto di consulenza
Jean-Claude Beacco

In collaborazione con l'Unità delle Politiche Linguistiche,
Consiglio d'Europa, Strasburgo



IPRASE - Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa

via Tartarotti 7, Palazzo Todeschi - 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
Livia Ferrario
Antonio Schizzerotto
Michael Schratz
Laura Zoller

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE
Prima pubblicazione ottobre 2015

Realizzazione grafica

La Grafica srl - Mori (TN)

ISBN 978-88-7702-399-5

Il volume è disponibile all'indirizzo web: www.iprase.tn.it
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

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.



ELEMENTI PER UN PROFILO DELLE POLITICHE LINGUISTICHE DELLA SCUOLA DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

Rapporto di consulenza

Jean-Claude Beacco

Professore emerito di scienze del linguaggio e di didattica delle lingue
e delle culture Université Sorbonne nouvelle-Paris III

Consigliere per l'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa

Traduzione dal francese

Marcella di Giura

Ottobre 2015

**La tua loquela ti fa manifesto
di quella nobil patria natio...**

Dante, *Inferno* X, 25-26.

Il Profilo delle politiche educative per le lingue o *Language Education Policy Profile* è un format di auto-analisi proposto dal Consiglio d'Europa di Strasburgo, Unità delle Politiche linguistiche ai Paesi membri. Si tratta, in particolare, di un processo di auto-valutazione assistito da esperti, volto a rilevare le modalità di realizzazione della politica educativa per le lingue in una data nazione, ma anche regione, provincia o città. Non costituisce quindi una "valutazione esterna": l'ottica è di attivare un processo di riflessione, guidato da esperti designati dal Consiglio, da parte delle autorità locali e dei membri della società civile sulle azioni in atto e sulle possibili evoluzioni con riferimento al tema delle politiche linguistiche.

I Profili elaborati e validati sino ad oggi dal Consiglio d'Europa, organizzazione che include 47 stati membri di cui 28 dell'Unione Europea, riguardano circa una ventina di paesi (es. Austria, Irlanda, Lussemburgo, Norvegia), alcune regioni (es. Lombardia, Valle d'Aosta) o città (es. Sheffield) - link di riferimento del Consiglio d'Europa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_EN.asp.

Assecondando questo spirito, con un conchiuso della Giunta provinciale proposto dal Presidente in data 16 marzo 2015 si è inteso affidare all'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa – IPRASE, con il coordinamento del Dipartimento della Conoscenza, il mandato di definire gli "Elementi per un profilo delle politiche linguistiche in provincia di Trento", in collaborazione con l'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Ciò in coerenza con la particolare attenzione posta dall'Amministrazione provinciale sul tema del plurilinguismo e al fine di assicurare la miglior implementazione del recente PIANO TRENINO TRILINGUE, varato con Deliberazione della Giunta provinciale 29 novembre 2014 n. 2055.

L'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa ha indicato nella persona del prof. Jean-Claude Beacco, Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, il consulente esperto di riferimento per coordinare l'intero processo di auto-valutazione, articolato nelle seguenti azioni:

- predisposizione di uno specifico “Rapporto provinciale”, a partire dalle indicazioni fornite dal consulente indicato dal Consiglio d’Europa;
- realizzazione di “audizioni mirate” (Tavoli di ascolto) con interlocutori privilegiati e attori diversamente coinvolti nell’ambito delle politiche linguistiche: rappresentanti della società civile, delle Istituzioni, del mondo dell’educazione, del lavoro, dell’associazionismo, dei media;
- stesura di un “Rapporto di consulenza” da parte dell’esperto designato dal Consiglio d’Europa.

In questo complesso processo di analisi, realizzato nel periodo tra marzo e settembre 2015, il prof. Beacco è stato affiancato e supportato dal seguente team di lavoro: Gisella Langé, Ispettrice Tecnica di Lingue straniere del MIUR; Mario Giacomo Dutto, Luciano Covi, Sabrina Campregher, Ludowica Dal Lago e Francesca Rapanà di IPRASE; da Livia Ferrario e Boglarka Fenyvesi-Kiss del Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento; da Davide Azzolini di FBK-IRVAPP.

Dall’insieme delle diverse azioni sono scaturiti tre distinti rapporti:

- a) *Le lingue e il loro insegnamento in Trentino. Rapporto provinciale*, contenente una generale overview in materia di plurilinguismo in provincia di Trento;
- b) *Elementi per un profilo delle politiche linguistiche della Scuola nella provincia autonoma di Trento. Rapporto di consulenza* redatto dall’esperto indicato dall’Unità delle Politiche Linguistiche del Consiglio d’Europa;
- c) *Il Piano Trentino Trilingue. Voci dalla scuola e dal territorio*, in cui sono inclusi gli esiti dei Tavoli di ascolto realizzati nel mese di maggio con interlocutori privilegiati del territorio.

Il futuro della nostra Provincia è il risultato di quello che sapremo costruire oggi. Questo impegno è quanto mai doveroso parlando di educazione e di istruzione e soprattutto di un'istruzione di qualità capace di garantire equità e universalità di accesso e di opportunità. In questa prospettiva decisiva sarà la padronanza da parte dei nostri giovani di competenze di base entro cui rientrano le conoscenze delle lingue straniere attraverso un insegnamento delle stesse sin dall'infanzia come altresì previsto dalle risoluzioni del Consiglio europeo succedutesi a partire dagli anni 2000. Senza una visione lungimirante sulle *skill strategies* da mettere in atto oggi ci troveremmo impreparati rispetto ai bisogni e alle richieste del domani.

È questa la ragione per cui la Giunta provinciale, in linea con gli orientamenti europei e internazionali a favore del multilinguismo, consapevole della storia e dei confini che caratterizzano il nostro territorio, ha promosso l'attuazione del Piano Trentino Trilingue, un'iniziativa che seppur ambiziosa già in questo primo anno comincia a essere compresa nelle sue più ampie e diverse ricadute sulla cittadinanza tutta.

Le competenze linguistiche sono parte di quelle *global skills* che sono oggi la priorità in tutti i sistemi scolastici a elevata performance. Abbiamo preso di petto quello che analisti ed esperti indicano come la frontiera per il futuro, incominciando dalle competenze in lingua inglese e tedesca, un terreno a lungo dissodato nella nostra Provincia negli ultimi decenni con un impegno, che ha pochi confronti, da parte di scuole, docenti e studenti.

Chiunque abbia operato nei processi d'innovazione su larga scala, anche nell'insegnamento delle lingue straniere, sa quale sia la complessità e quante siano le opzioni aperte in un contesto con orientamenti scientifici contrapposti, attese e opinioni radicate.

Per dare al nostro programma il massimo di affidabilità accanto agli incontri sul territorio realizzati nei mesi passati, abbiamo ritenuto di avvalerci di una consulenza esterna per conoscere, in modo indipendente, i punti di forza e, soprattutto, i punti di debolezza del Piano, per poterne meglio orientare l'implementazione.

Il Consiglio d'Europa, istituzione di assoluta autorevolezza nel campo della promozione delle politiche linguistiche ci ha indicato il prof. Jean-Claude Beacco dell'Università Sorbonne La Nouvelle di Parigi, quale esperto in grado di realizzare per la nostra Provincia un esercizio di 'policy review' seguendo la metodologia adottata in attività simili condotte ormai in numerosi paesi.

Il volume contiene il rapporto di consulenza redatto dal prof. Beacco, di cui abbiamo potuto apprezzare professionalità e spirito collaborativo. Il lavoro è dunque ora a disposizione delle scuole, dell'amministrazione scolastica, dell'opinione pubblica quale contributo ulteriore di valutazione della strada intrapresa, dei limiti che ancora dobbiamo superare ma delle potenzialità che porta con sé.

Come volevamo, la 'policy review', e il rapporto che ne raccoglie i risultati, non è un esercizio apologetico, bensì un'analisi competente su un impegnativo progetto chiaro nei suoi punti di partenza, ma aperto alla messa in atto di risposte credibili agli obiettivi che perseguiamo. Disporre a distanza di un solo anno dal lancio del Piano di un documento approfondito e articolato, come il rapporto Beacco, vuole essere lo sprone a continuare con serietà il nostro impegno lavorando con determinazione e con intelligenza tenendo conto delle evoluzioni auspicabili che il rapporto indica.

Realizzare il Piano tenendo conto degli orientamenti e delle esperienze di altri paesi nonché delle indicazioni del Consiglio d'Europa, protagonista dell'innovazione in questo campo (il Quadro europeo di riferimento sviluppato dal Consiglio è ormai uno standard globale) non è solo motivo di orgoglio. È lo stile con cui vogliamo assicurare la comunità trentina che le scelte compiute, impegnative certo, puntuali ma suscettibili di miglioramenti, sono passate al vaglio del confronto e del dialogo con esperti riconosciuti. Questa è anche la strada lungo la quale intendiamo proseguire nello sviluppo del Piano nei prossimi anni.

Ugo Rossi

Presidente della Provincia autonoma di Trento

| INDICE

Le ragioni, gli obiettivi e gli esiti della policy review <i>di Mario Giacomo Dutto, Iprase</i>	p. 15
Sintesi	p. 19
Presentazione	p. 21
Introduzione	p. 23
I PARTE: IL PIANO TRENINO TRILINGUE COME AZIONE PUBBLICA	p. 27
1 Il contesto del Piano Trentino Trilingue	p. 29
1.1 Un passato multilingue	p. 29
1.2 Una società multilingue	p. 30
1.3 Uno spazio aperto verso l'esterno	p. 32
1.4 Quali motivazioni della politica linguistico-educativa attuale?	p. 33
2 I principi europei relativi alle lingue e il Piano Trentino Trilingue	p. 36
2.1 Principi europei per le politiche linguistiche	p. 36
2.2 Le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa agli Stati membri	p. 38
2.3 I principi europei evocati dal Piano Trentino Trilingue	p. 39
2.3.1 <i>La diversità dell'offerta educativa in lingue</i>	p. 39
2.3.2 <i>La scelta prioritaria dell'inglese e del tedesco</i>	p. 40
3 Il Piano Trentino Trilingue come dispositivo	p. 42
3.1 Dalla diversità delle esperienze alla coerenza dell'azione pubblica	p. 42
3.2 Le dimensioni amministrative del Piano	p. 43
3.3 Comunicare a proposito del Piano: spiegare e convincere	p. 44
3.3.1 <i>Agire sulle rappresentazioni sociali delle lingue</i>	p. 44
3.3.2 <i>Agire sulle rappresentazioni sociali di AIDEL/CLIL</i>	p. 45
4 La necessaria valutazione degli effetti del Piano Trentino Trilingue: l'obbligo di risultati	p. 46
4.1 La valutazione della padronanza delle lingue straniere degli alunni nella provincia di Trento: inchiesta generale e inchiesta in relazione al Piano	p. 47

4.1.1	<i>L'utilizzazione del QECR per la valutazione delle competenza in lingua</i>	p. 48
4.1.2	<i>Livelli vs profili</i>	p. 49
4.1.3	<i>La definizione dei livelli fissati: l'ombra della competenza nativa</i>	p. 49
4.1.4	<i>Soglie di riuscita alle prove dei test</i>	p. 50
4.2	<i>Valutare gli effetti del Piano</i>	p. 50
4.2.1	<i>Criteri generali per la valutazione del Piano</i>	p. 50
4.2.2	<i>Valutazione differenziale, valutazione in rapporto a degli standard</i>	p. 51
4.2.3	<i>Valutare AIDEL/CLIL in modo specifico?</i>	p. 51
4.2.4	<i>Il construct: cos'è l'approccio AIDEL/CLIL ? Prime considerazioni</i>	p. 52

Conclusioni		p. 54
--------------------	--	-------

II PARTE: I TRE ASSI DEL PIANO TRENINO TRILINGUE p. 55

5 Il cuore del Piano Trentino Trilingue: mobilità ed esposizione immersiva/interculturale p. 58

5.1	Le mobilità per gli studenti: <i>l'esperienza della lingua e dell'alterità culturale</i>	p. 58
5.1.1	<i>I benefici dell'esposizione immersiva</i>	p. 59
5.1.2	<i>Le mobilità degli studenti: priorità alle formazioni tecniche e professionali e ai discendenti socialmente vulnerabili</i>	p. 59
5.1.3	<i>Le mobilità: priorità ai progetti d'istituto</i>	p. 60
5.2	Le mobilità: durata, tutorato, apertura <i>Lunga durata</i> <i>Tutorato</i> <i>Apertura e diversificazione</i>	p. 61
5.3	Le mobilità degli insegnanti	p. 62

5.3.1 Mobilità degli insegnanti: priorità all'esperienza della diversità delle culture educative p. 63

6 La seconda opzione strategica del Piano Trentino Trilingue: sviluppare i contatti con le lingue straniere sin dall'infanzia p. 64

Precocità/"nativo"/inglese

6.1	"Precoce": una questione controversa	p. 65
6.2	Obbiettivi educativi iniziali: l'educazione al linguaggio e alle lingue	p. 65
6.3	Obbiettivi linguistici per un pre-apprendimento	p. 67

7 La terza opzione strategica del Piano Trentino Trilingue: l'apprendimento integrato disciplina e lingua (AIDEL/CLIL) p. 69

7.1	Ricerca l'eccellenza "nativa" in lingua?	p. 70
7.2	AIDEL/CLIL: una scelta giustificata dal consenso universale	p. 71
7.3	La scelta di AIDEL/CLIL: benefici metodologici	p. 71
7.3.1	<i>I metodi attivi, benefici pedagogici principali di AIDEL/CLIL ?</i>	p. 72

7.3.2	<i>L'approccio AIDEL/CLIL: dei benefici metodologici incompleti</i>	p. 73
7.3.3	<i>Le ambiguità dell'approccio AIDEL/CLIL: orale vs scritto?</i>	p. 74
7.4	I benefici specifici di AIDEL/CLIL: il suo ruolo per lo sviluppo cognitivo-linguistico dei discenti	p. 75
7.4.1	<i>I benefici educativi specifici di AIDEL/CLIL: impiego alternato delle lingue e multiprospettività cognitiva</i>	p. 77
7.4.2	<i>AIDEL/CLIL come lingue di scolarizzazione: l'accesso all'espressione scientifica (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP)</i>	p. 79
Conclusioni		p. 83

III PARTE: I RISVOLTI DEL PIANO TRENINO TRILINGUE p. 87

8	Il Piano Trentino Trilingue: un progetto educativo integratore	p. 89
8.1	Un'integrazione <i>de facto</i>	p. 89
8.2	L'insegnamento AIDEL/CLIL: un progetto d'istituto	p. 90
8.3	L'integrazione degli insegnamenti linguistici: convergenze e trasversalità per economie di scala ed effetti di sinergia	p. 92
8.3.1	<i>Attuazioni di convergenze strutturali</i>	p. 93
8.3.2	<i>Trasversalità metodologiche</i>	p. 94
9	Gli insegnanti, attori essenziali del Piano Trentino Trilingue	p. 96
9.1	La formazione attuale degli insegnanti	p. 96
9.1.1	<i>Una formazione in lingua generica</i>	p. 97
9.1.2	<i>Una formazione "CLIL linguistica"</i>	p. 97
9.2	Per una formazione AIDEL/CLIL più aperta alle dimensioni cognitive	p. 99
9.2.1	<i>Esperienze italiane e europee</i>	p. 99
9.2.2	<i>Qualche elemento per organizzare la formazione AIDEL/CLIL</i>	p. 100
9.2.3	<i>La formazione in linguistica degli insegnanti AIDEL/CLIL</i>	p. 101
10	Il Piano Trentino Trilingue, un'opportunità per sviluppare l'educazione plurilingue e interculturale	p. 104
10.1	Sviluppare la competenza plurilingue con un largo accesso alle lingue	p. 104
10.1.1	<i>Da "conoscere" tre lingue particolari a...</i>	p. 104
10.1.2	<i>...sviluppare la competenza plurilingue individuale</i>	p. 105
10.2	L'AIDEL/CLIL secondo il Piano e l'educazione plurilingue	p. 106
10.2.1	<i>I progetti AIDEL/CLIL sono progetti plurilingui delle scuole</i>	p. 106
10.2.2	<i>L'insegnamento del ladino: un dispositivo di gestione integrata delle lingue in un progetto inglobante</i>	p. 107
10.2.3	<i>L'integrazione delle lingue venute d'altrove nei progetti d'istituto</i>	p. 108
10.3	L'imperiosa diversificazione dell'offerta in lingue e dei loro apprendimenti	p. 109

10.3.1	<i>Effetti cumulativi</i>	p. 109
10.3.2	<i>Altre forme d'organizzazione dell'insegnamento delle lingue</i>	p. 110
10.3.3	<i>Le lingue dei vicini e i costi-opportunità</i>	p. 111
	<i>Dal trasversale al diversificato</i>	
10.4	L'educazione all'alterità	p. 112
10.4.1	<i>Quali dimensioni interculturali di AIDEL/CLIL?</i>	p. 113
10.4.2	<i>Trasversalità dell'educazione interculturale</i>	p. 114
Conclusione		p. 116
IV PARTE: RACCOMANDAZIONI		p. 117
Riferimenti bibliografici del Rapporto di Consulenza		p. 122
Bibliografia selettiva del Consiglio d'Europa		p. 125
Allegati		p. 127
1	Elementi da prendere in considerazione per caratterizzare le politiche linguistico-educative della Provincia autonoma di Trento	p. 128
2	Svolgimento del protocollo di analisi delle politiche linguistiche della Provincia autonoma di Trento	p. 132
3	Partecipanti ai Tavoli d'ascolto	p. 134
Strumenti		p. 139
1	Bibliografia relativa alle <i>littéracies/literacies</i> specifiche delle materie scolastiche e delle lingue di scolarizzazione	p. 140
2	Livello vs profilo. La nozione di <i>profilo di competenze</i>	p. 142
3	A proposito degli apprendimenti detti " <i>precoci</i> "	p. 145
4	Le attività d'apertura e di sensibilizzazione (<i>éveil aux langues/language awareness</i>) relative al linguaggio e alle lingue: sitografia	p. 150
5	Le materie insegnate in lingua (o lingue delle altre materie): sitografia	p. 152
6	Critical thinking skills: una tipologia	p. 154
7	Luoghi di convergenza nell'insegnamento delle lingue straniere	p. 155
8	<i>The language dimension in initial teacher training and continuous professional development</i>	p. 158
9	Scenari per il caso prototipico <i>insegnamento bilingue nella lingua di scolarizzazione e nelle lingue straniere</i>	p. 165

Le ragioni, gli obiettivi e gli esiti della policy review

L'estensione dell'insegnamento delle lingue straniere nel nostro Paese ha una storia che affonda le radici nel passato. Quando allo sviluppo quasi spontaneo e alla crescita progressiva delle ore dedicate all'inglese con una presenza marginale delle altre lingue si tenta di sostituire un'intenzione strategica con un programma che parte da obiettivi puntuali e definisce soluzioni da adottare e metodologie da seguire la complessità dell'area appare in tutta la sua evidenza. A livello nazionale i decenni scorsi sono disseminati di traguardi annunciati e non raggiunti, di decisioni prese e solo parzialmente implementate, di politiche ambiziose annunciate ma erose dalla non praticabilità. Per di più in un contesto in cui la conoscenza dei livelli di competenza degli studenti non è paragonabile a quanto oggi sappiamo per discipline come la matematica o le scienze. In quest'area la scuola trentina ha più volte anticipato scelte nazionali mantenendo, nel tempo, una propria distinta impostazione.

In questo contesto il Piano Trentino Trilingue (2015-2020) segna una profonda discontinuità rispetto alle scelte precedenti, definite per settore senza tracciare un profilo di continuità lungo il percorso scolastico, adottate sotto la spinta di pressioni particolari al di fuori di una visione prospettica e, soprattutto, costruite attorno a variabili di input piuttosto che modulate in termini di *students outcome*. Allo stesso tempo, inoltre, con il Piano si avvia una transizione importante dalle realizzazioni del passato e dalle sperimentazioni diffuse a una impostazione strutturale che caratterizzerà la scuola trentina nei prossimi anni.

Nella fase di decollo il pilotaggio del Piano assume una particolare rilevanza. In questo campo il Piano non è un tracciato operativo da tradurre in pratica, bensì un insieme di decisioni di partenza che attendono di essere modulate nel concreto delle attività in classe e nelle scuole. Per questa ragione disporre di una mappa del territorio, geografico, ma anche culturale e professionale, entro cui il Piano si sviluppa è parsa come una condizione indispensabile per costruire progressivamente l'itinerario di trasformazione.

A questo fine si è guardato all'esperienza del Consiglio d'Europa nel sostenere gli attori in campo per una comprensione approfondita delle decisioni in tema di insegnamento delle lingue straniere all'interno di una considerazione delle diverse salienze delle competenze linguistiche (dimensioni interculturale, componente civica, capitale umano, orientamento globale...) e con la possibilità di adottare uno schema di riferimento, il Quadro Comune Europeo per le Lingue, ormai diventato uno standard globale per gli operatori come per i decision-maker.

L'esercizio della 'policy review', una pratica di consulenza interattiva di alto profilo, condotta nella primavera del 2015 dal prof. Jean-Claude Beacco, consulente del Consiglio d'Europa, ha avuto come scopo la messa a disposizione di una lettura, ravvicinata e documentata, delle scelte compiute con il Piano con uno sguardo alla sua implementazione. Per

rendere pertinente e puntuale l'analisi cooperativa è stato redatto un quadro della situazione dell'insegnamento delle lingue nella provincia di Trento partendo dal background storico e ricostruendo l'itinerario che dagli anni 1950 ad oggi ha portato le scuole trentine a sviluppare un'offerta articolata di insegnamento delle lingue.

L'esame condotto è avvenuto coinvolgendo non solo il mondo della scuola, ma anche i diversi stakeholder, direttamente o indirettamente, interessati al processo di costruzione del capitale umano cui affidare il futuro della società trentina. Sono così emersi i punti di forza del Piano e le criticità sia nello spazio politico-amministrativo sia in quello più tecnico-professionale. Non c'è ragione di fronte a un programma così ambizioso per rimanere in superficie e rimuovere i nodi da sciogliere, soprattutto quando l'obbligo dei risultati impone oggi a decisori politici, amministratori, leader di scuola, docenti e studenti di rendere trasparenti non solo gli obiettivi perseguiti ma anche, e soprattutto, i traguardi raggiunti.

L'IPRASE a cui la Giunta provinciale ha affidato l'attivazione della collaborazione con il Consiglio d'Europa e la realizzazione della policy review, d'intesa con il proprio Comitato tecnico-scientifico, ha interpretato il compito creando le condizioni per la compilazione del profilo provinciale, per l'attivazione di 14 tavoli di ascolto e per la raccolta della documentazione pertinente.

Gli esiti raccolti in questo volume sono ricchi di suggerimenti, spunti di analisi, approfondimenti critici che offriamo al mondo della scuola, anzitutto, ma anche ai decisori politici e ai rappresentanti di interessi educativi presenti nella società. Senza pretendere impropriamente di riassumere la ricchezza del rapporto di consulenza alcuni nodi possono essere richiamati. Il rilievo che l'obbligo dei risultati oggi assume nelle azioni di politica pubblica appare quasi scontato, ma è un imperativo che raramente ha trovato realizzazione nelle politiche di insegnamento delle lingue. La diversificazione dell'offerta linguistica tradizionalmente considerata come opzione a priori positiva richiede una rivisitazione alla luce della necessità di garantire risultati. Il carattere dinamico del Piano, come insieme di decisioni che attendono di essere tradotti in operazioni, pone l'accento sulle procedure di *delivery* da cui dipende il fallimento o la riuscita del Piano stesso, evidenziando il carattere creativo e non meramente esecutivo del processo di implementazione. Il richiamo allo spazio tecnico-professionale da cui dipendono quelle scelte operative che rendono attuale per lo studente l'esperienza di apprendimento linguistico è salutare per evitare la pericolosa commistione tra scelte politiche, progettualità delle scuole e discrezionalità professionale degli insegnanti. La centralità della collaborazione tra gli insegnanti, soprattutto a livello di scuola, chiama in causa le dinamiche cooperative come humus fertile per cogliere le potenzialità del plurilinguismo. Soprattutto nel rapporto del prof. Beacco emerge la necessità di affrontare in modo approfondito, evitando stereotipi e concezioni errate, i diversi nodi critici dell'insegnamento delle lingue a partire dagli obiettivi più appropriatamente definibili in termini di profilo che non di livelli fino alla concezione appropriata della metodologia CLIL non riconducibile a una semplice forma diversa di apprendimento linguistico. Un programma di azione come il Piano Trentino Trilingue richiede adesione, condivisione e coinvolgimento, allo stesso tempo impone il coraggio della ragione, cioè la disponibilità di discutere, approfondire, verificare ogni suo aspetto, non per paralizzare l'intervento ma per renderlo in più possibile praticabile ed efficace.

La policy review realizzata nel corso del 2015 è una componente importante della stra-

tegia complessiva che l'IPRASE ha impostato e che vedrà, a breve, il varo di iniziative per la valutazione delle competenze degli studenti e la rimodulazione dei percorsi di formazione degli insegnanti con un dialogo diretto con gli insegnanti stessi. Allo stesso tempo, grazie anche a recenti rapporti di collaborazione instaurati, tramite il Centro di Trento, con l'OCSE, sempre più l'intera questione delle competenze linguistiche, per ora in inglese e in tedesco, verrà considerata nel quadro delle *global skills* che rappresentano la piattaforma di riferimento dei sistemi scolastici avanzati. Per le scuole del Trentino, capaci di formare studenti a elevata performance in matematica e scienze¹ (Bernardi, 2015), si tratta di una sfida aperta anche per affrontare quel *performance ceiling* che rende molto difficile il miglioramento dei top-performers, come dimostrano le esperienze di paesi come la Finlandia, la Nuova Zelanda e l'Australia i cui risultati hanno conosciuto recentemente una flessione.

Ogni azione nel campo della promozione dell'insegnamento delle lingue è un'avventura cooperativa che vede in campo numerosi attori. L'apprezzamento e il ringraziamento vanno alla Giunta provinciale per la scelta compiuta e alla dott.ssa Livia Ferrario Direttore generale del Dipartimento della conoscenza che l'ha condivisa e sostenuta, al professore Jean-Claude Beacco che con impareggiabile competenza, unita a tratti professionali e umani di pregio, ha guidato e condotto l'intera operazione e all'ispettrice del MIUR professoressa Gisella Langè che l'ha accompagnata con intelligenza ed energia, alla dottoressa Sabrina Campregher di IPRASE e al dottor Luciano Covi, direttore di IPRASE cui si deve la regia dell'intera operazione.

Un riconoscimento particolare alla dottoressa Philia Thalgott del Consiglio d'Europa per i preziosi consigli e l'assistenza nella fase di preparazione dell'iniziativa e alla professoressa Marcella di Giura per la traduzione in italiano del Rapporto di consulenza.

Le considerazioni di rilievo, le riflessioni di prospettiva e le proposte contenute nel Rapporto sono, soprattutto per i docenti e dei dirigenti delle scuole trentine, un contributo importante per coltivare e alimentare una cultura professionale, attenta, aggiornata e professionale, il miglior ingrediente perché il Piano, impegnativo nelle scelte compiute e ambizioso nei traguardi definiti, si traduca in opportunità per gli studenti trentini di oggi e di domani.

Mario Giacomo Dutto

Presidente del Comitato tecnico-scientifico di IPRASE

1. Bernardi, M., *I risultati dell'indagine OCSE-PISA 2012 per il Trentino in un'ottica di confronto internazionale. Working Paper 02*, IPRASE del Trentino, Rovereto 2015.

Le autorità politiche della Provincia autonoma di Trento hanno scelto di considerare le politiche linguistico-educative un'importante dimensione delle politiche pubbliche, concretizzando questo orientamento, eccezionale nel campo politico, nel Piano *Trentino Trilingue*. Quest'ultimo si iscrive nella continuità dell'azione pubblica, essendo, in larga parte, il prodotto di un investimento del sistema educativo nell'organizzazione di mobilità, nella strategia *Apprendimento integrato disciplina e lingua* (AIDEL/CLIL) e in quello dell'apprendimento delle lingue sin dall'infanzia, da dieci anni ormai (cfr. 1).

Poichè le prospettive politiche sono state definite, il presente Rapporto di consulenza prenderà in esame essenzialmente le condizioni concrete dell'attuazione di questo Piano, individuando le sue potenzialità e proponendo alcune modalità per l'indispensabile valutazione qualitativa e quantitativa dei suoi effetti sugli apprendimenti delle lingue e delle discipline (cfr. 4).

Il Piano è fondato su alcuni principi europei relativi alle politiche linguistico-educative nelle quali si iscrive (cfr. 2) e costituisce un'estensione sistematica di esperienze pedagogiche già realizzate nel contesto trentino. Ma questo allargamento, di per sé auspicabile, può essere fonte di difficoltà di realizzazione, in particolare riguardo al calendario previsto (forse ambizioso per gli obiettivi intermedi che pone) e alle modalità di reclutamento di nuovi insegnanti AIDEL/CLIL, che fa sorgere alcune questioni amministrative legate alla nuova figura dell'insegnante, che devono essere chiarite (cfr. 3).

Il Piano è dotato di considerevoli risorse da destinare alle mobilità (cfr. 5), che costituiscono il modo più sicuro di rafforzare gli apprendimenti delle lingue, a condizione che non siano di breve durata. Converrà assegnarle prioritariamente agli insegnanti degli indirizzi tecnici e professionali (sotto forma di progetto d'istituto o di stage di formazione) e a tutti gli studenti che non avranno in seguito tali opportunità nel corso della loro formazione.

Il Piano mira a sviluppare i contatti con le lingue fin dalla prima infanzia (nidi d'infanzia, scuola dell'infanzia): occorrerà fare in modo che questi ultimi non siano interpretati dall'opinione pubblica e dagli operatori come primi insegnamenti che permettono di raggiungere una competenza nativa, quanto un'esperienza fondatrice della diversità linguistica e culturale (cfr. 6).

Il Piano presta molta attenzione agli insegnamenti delle materie in lingua straniera. Ora, AIDEL/CLIL sembra attualmente interpretato (nei percorsi di formazione proposti) come una modalità di insegnamento delle lingue fondata su contenuti disciplinari e non come educazione alla dimensione linguistica delle discipline, focalizzata sull'acquisizione delle forme verbali dell'espressione scientifica delle lingue di scolarizzazione che sono, nelle Provincia

di Trento, l'italiano, il tedesco e l'inglese. Si rileva una prima riflessione da sviluppare sulla formazione dei docenti, a questo stadio iniziale del Piano, per esempio, sull'impiego alternato delle lingue che non sia generico. I benefici metodologici, in termini di modalità attive e interattive d'insegnamento/apprendimento, non sono propri di AIDEL/CLIL possono essere realizzati in qualsiasi altra materia (cfr.7). Sarebbe opportuno attuare il Piano tramite progetti d'istituto che permettano le necessarie trasversalità fra insegnanti AIDEL/CLIL e insegnanti di lingue (straniere), d'italiano e di discipline (in italiano) e che potrebbero allargarsi ad altre lingue (fra cui quelle degli studenti immigrati di origine) in modo da rendere il Piano ancora più inclusivo (cfr. 8). Questa strategia del progetto è già utilizzata nella Scuola dell'infanzia, adottarla implica il riorientamento della formazione attuale degli insegnanti (cfr. 9).

La Provincia di Trento merita un'offerta formativa maggiormente diversificata e, in particolare, una maggiore valorizzazione del tedesco, che costituisce un'opportunità insostituibile per gli studenti (cfr. 10), anche se va detto che la Provincia ha effettuato, per questa lingua, investimenti che non hanno equivalenti negli spazi non bilingui. Sarebbe auspicabile che il Piano non finisca per essere interpretato come una forma di deferenza supplementare alla "Goddess English", ma che dispieghi le sue potenzialità plurilingui facendo uscire dall'ombra le implicazioni culturali e interculturali, che sono particolarmente presenti nel contesto della Provincia (in particolare per quanto riguarda le lingue regionali) poichè l'apprendimento di una lingua è un'esperienza dell'*alterità* che deve essere messa al servizio della *convivenza democratica*.

PRESENTAZIONE

Il presente rapporto è stato realizzato da Jean-Claude Beacco, professore ordinario di Scienze del linguaggio e di didattica delle lingue e delle culture all'università Sorbonne-Paris III, esperto di politiche linguistiche educative, consigliere speciale (dal 1998) presso l'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Ha accettato questa responsabilità su domanda dell'IPRASE Trentino, che l'ha contattato su proposta dell'Unità delle politiche linguistiche. Il professor Beacco è stato, fra l'altro, esperto per l'Unione europea (nel 2005-2006): ha vinto il bando internazionale EAC/31/05 della Commissione europea, nel quadro del quale ha prodotto il Rapporto per la Commissione europea, EAC UC5: *Relancer l'éducation plurilingue*.²

È attualmente esperto per la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (Ministère de la Culture et de la Communication), per l'Institut français (programma *Dialogue d'expertise universitaire*) e per il Ministero dell'educazione del Libano (programma Dispositivo nazionale di valutazione). Sarà designato nel presente testo con il termine *il consulente*.

L'approccio, di cui questa analisi costituisce uno degli elementi, del *Rapporto provinciale* (d'ora in poi RP), è simile a quello che il Consiglio d'Europa ha attuato dal 2003 sotto il nome di *Profilo delle politiche linguistico-educative*³. Questa attività proposta agli Stati membri è concepita per fornire ai Paesi (ma anche alle regioni e alle città) l'opportunità di procedere ad un'autovalutazione delle loro politiche delle lingue nel sistema educativo, in uno spirito di dialogo con gli esperti di altri Paesi, designati dal Consiglio d'Europa, che hanno un ruolo di catalizzatori. Si tratta di un «audit amichevole», che non implica alcuna classifica né valutazione, perchè è finalizzato soprattutto ad identificare in modo prospettico le problematiche da gestire, a partire dai principi del Consiglio d'Europa e si basa sul quadro completo della situazione delineato dall'IPRASE e contenuto in un distinto Rapporto dal titolo "*Le lingue e il loro insegnamento in Trentino. Rapporto Provinciale*".

Profili di questa natura sono stati realizzati in Italia per la Lombardia (2006, al quale ha partecipato il consulente) e per la Valle d'Aosta (2008). Il consulente ha anche partecipato ai *Profili* Ungheria (2003), Cipro (2005), Slovenia (2006), Armenia (2009) e Malta (2015).

Nel caso della Provincia autonoma di Trento, il breve lasso di tempo disponibile (da febbraio a ottobre 2015) e la recente adozione di un piano provinciale per le lingue hanno reso materialmente impossibile la realizzazione del *Profilo* quale è proposto dal protocollo

2. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beaco_fr.pdf

3. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_FR.asp

standard del Consiglio d'Europa, la cui durata media va dai 12 ai 24 mesi. Tuttavia, sia nello spirito che per l'approccio, l'insieme del presente dispositivo predisposto dall'IPRASE Trentino presenta le caratteristiche fondamentali dell'«audit collaborativo», e non normativo, dei *Profili delle politiche linguistico-educative* aventi per prima finalità quella di creare uno spazio di dibattito democratico intorno alle questioni delle lingue che sono insite nella società, con dimensioni educative, culturali ed economiche da non sottovalutare. Ne differisce anche perché il documento *Profilo*, chiamato in questa sede *Rapporto di Consulenza*, è stato redatto da un solo esperto.

I contenuti e le proposte sono stati oggetto di scambi e di aggiustamenti che hanno avuto luogo secondo il calendario riprodotto nell'allegato 2.

Il consulente tiene a sottolineare l'inestimabile contributo dei **Tavoli d'ascolto** che hanno riunito rappresentanti di tutti i settori coinvolti nelle politiche linguistiche operanti nella società civile, i media, le istituzioni e il mondo dell'educazione nel suo insieme. Questi scambi, molto ricchi e costruttivi, hanno permesso al consulente di avere una migliore percezione delle caratteristiche del contesto del Piano, di convalidare alcune delle sue ipotesi (o di precisarle meglio) e di costruire nuovi punti di vista sulle politiche della Provincia. Hanno permesso ai partecipanti di esprimere i propri pareri e perplessità sul Piano e di riflettere sul loro personale contributo da apportare. Hanno inoltre permesso di specificare gli equivoci che suscita il Piano in alcuni degli attori coinvolti. La composizione di questi Tavoli è descritta nell'allegato 3⁴.

Al di là del suo intrinseco interesse e degli apporti al presente documento, questo dispositivo conviviale ed aperto rappresenta uno spazio di dibattito democratico di grande interesse. Sarebbe stato certamente proficuo se tale dispositivo fosse stato attuato prima dell'elaborazione del Piano, ma il relativo calendario di realizzazione non l'ha permesso. Il consulente ritiene che questa forma di confronto di idee costituisca una delle istanze da privilegiare per le successive fasi del Piano. La prima raccomandazione quindi è di proseguire in questa esperienza di ascolto e confronto.

Le proposte qui presentate hanno tratto grande profitto dagli scambi e dalle riletture del Dott. Mario Giacomo Dutto presidente dell'IPRASE, del Direttore dell'IPRASE, dott. Luciano Covi, ed anche dalle discussioni con la Prof.ssa Gisella Langé, Isp. di lingue straniere, MIUR e con la ricercatrice Sabrina Campregher e i partecipanti ai Tavoli. A loro vadano i miei più sentiti ringraziamenti.

È importante sottolineare che le proposte e le analisi presentate in questo documento non riflettono necessariamente le posizioni ufficiali delle persone e delle istituzioni citate (in particolare l'IPRASE e il Consiglio d'Europa). Perciò la responsabilità è, in ultima istanza, solo del consulente.

4. Nel presente testo, si farà riferimento ai Tavoli con: tav. 1, tav. 2...

INTRODUZIONE

L'IPRASE Trentino (Istituto Provinciale per la Ricerca, l'Aggiornamento e la Sperimentazione Educativa) ha avviato la creazione delle condizioni necessarie alla realizzazione di alcune parti del Piano *Trentino Trilingue*⁵ finalizzato ad accrescere l'efficacia e l'efficienza degli insegnamenti di lingue straniere o seconde lingue nel territorio della Provincia. A questo scopo, ha elaborato un quadro completo delle politiche linguistico-educative della Provincia autonoma di Trento e delle risorse umane e culturali che la contraddistinguono. Questi dati fattuali, di natura diversa, sono finalizzati a chiarire le decisioni operative da prendere per l'attuazione del Piano *Trentino Trilingue*, che è già iniziato nel 2015 e sono presentati nel *Rapporto provinciale*.

La funzione del Rapporto di consulenza: un contributo alla qualità della realizzazione del Piano

Il presente Rapporto si basa sia sulla descrizione analitica del *Rapporto provinciale* e sui punti di vista raccolti dal 18 al 20 maggio durante i tavoli di ascolto, come già indicato.

Sarà redatto in una prospettiva destinata ad elucidare, se necessario, le strategie più adeguate alla realizzazione del Piano *Trentino Trilingue* e a fornire analisi di base per le raccomandazioni strategiche per raggiungere gli obiettivi del Piano. Infatti, questi ultimi sono definiti, nei testi regolamentari di riferimento, soprattutto in termini quantitativi (in particolare, il numero di insegnanti da formare secondo i differenti cicli scolastici e tipologie di istituto), anche se si può capire che tale approccio pragmatico è il prodotto di una politica globale della Provincia e può essere considerato un necessario antidoto rispetto a programmi eccessivamente generici.

Inoltre, l'opzione pedagogica adottata consiste essenzialmente in una forma d'insegnamento delle lingue detta, in didattica delle lingue straniere, *Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère* (EMILE) oppure CLIL, in inglese (*Content and Language Integrated Learning*). Sarà qui chiamata in italiano *Apprendimento integrato di disciplina e lingua* (AIDEL), non solo per il semplice fatto di utilizzare l'italiano, ma perchè la designazione «content» è inesatta: si dovrebbe infatti chiamare «subject» (cioè materia, disciplina scolastica). Da ciò deriva l'interesse delle denominazioni italiana e francese. Ora, questo orientamento qualitativo globale (AIDEL/CLIL/EMILE) non è precisato nel documento di riferimento del Piano *Trentino Trilingue*⁶, quando invece è oggetto di numerose interpretazioni e dibattiti

5. Potrà essere denominato in modo abbreviato: *il Piano*, nel presente Rapporto.

6. Documento: *Trentino Trilingue 2015-2020. Primo Piano stralcio relativo al Sistema educativo di istruzione e formazione provinciale*. Vi si farà riferimento nel presente testo nel modo seguente: *documento di riferimento (del Piano)* o *documento Piano*.

nello spazio professionale. Ma è importante non confondere il livello politico del Piano con ciò che rientra nel campo professionale, dove il Piano è ancora “aperto”.

L'assenza di tale precisazione è normale trattandosi di un documento di natura politica che non deve produrre soluzioni tecniche, anche se certi punti di vista di questa natura sono citati nel documento che lo presenta.

Questo progetto politico è, da questo punto di vista, ancora in costruzione, per cui gli obiettivi operativi e il tipo di formazione degli insegnanti andranno definiti in maniera più concreta e non potranno limitarsi ad una applicazione meccanica di soluzioni standard già prefissate o già adottate in altri contesti, come è stato sottolineato dal Dott. Mario Giacomo Dutto fin dai primi scambi col consulente. L'attuazione del Piano *Trentino Trilingue* merita un approccio problematizzato ed operativo e non meramente esecutivo.

Nella misura in cui il Piano è già stato adottato, i chiarimenti che seguono hanno il solo scopo di attirare l'attenzione dei decisori e degli operatori su certi punti che meritano di essere chiariti, su alcune difficoltà che si potrebbero incontrare nella realizzazione di alcune parti del Piano e su possibili strategie per superarle, anche in presenza di aspetti del Piano che sembrano essere vincolanti. Si pensa che il Piano potrà essere oggetto di misure di adeguamento specifiche che non ne snatureranno né lo spirito né l'attuazione.

Questo rapporto sarà strutturato secondo più assi, che porteranno:

- ad esaminare i principi fondatori di questo Piano che pur basandosi su finalità elaborate a livello europeo, presentano differenze d'accento rispetto a quest'ultime;
- ad identificare le condizioni di riuscita del Piano, che mira a sistematizzare e diffondere esperienze avviate da tempo in Provincia sia riguardo alla strategia AIDEL/CLIL (cfr. RP 6.2 e 6.3) sia agli insegnamenti delle lingue fin dalla prima infanzia;
- a valutare gli effetti indotti del Piano sull'insieme delle politiche linguistico-educative (vedi sotto).

Il presente rapporto dovrà affrontare questioni tecniche di didattica delle lingue straniere, che stanno alla base delle scelte di politica linguistica. Il consulente è cosciente del fatto che queste considerazioni non sono indispensabili ai decisori, che aspettano conclusioni operative e che, per il resto, confidano, a giusto titolo, negli esperti e negli specialisti. Ma è sembrato importante al consulente attirare l'attenzione di tutti gli attori, decisori e operatori, interessati alla realizzazione del Piano, e ai quali questo rapporto si rivolge, su un certo numero di riflessioni che permettano di accedere allo zoccolo teorico di certe scelte (come AIDEL/CLIL o l'insegnamento “precoce”). Siccome queste ultime sono oggetto di dibattiti teorici e portano a conclusioni (e a decisioni) differenti, o addirittura opposte, tutti gli attori del Piano hanno interesse a prenderle in considerazione, per evitare possibili delusioni. Per tali ragioni, questo Rapporto è stato pensato anche come uno strumento di lavoro e di riferimento⁷ destinato ad accompagnare la riflessione degli operatori nell'attuazione del Piano.

7. Comporta una sezione *Strumenti* che propone strumenti di lavoro agli operatori direttamente interessati.

Il Piano *Trentino Trilingue* e la priorità data all'educazione e alle lingue

È utile sottolineare, fin dall'inizio, che il Piano *Trentino Trilingue* è, a più di un titolo, eccezionale, giudizio sul quale convergono tutti gli interlocutori dei Tavoli. Questo Piano non solo mobilita grandi risorse finanziarie, ma pone al centro della vita pubblica della Provincia, come obiettivo principale dell'attuale mandato, l'educazione e in particolare, l'educazione tramite le lingue, costituendo un aspetto fondamentale dell'insieme del programma di legislatura per la Scuola. Dare la priorità all'educazione è un fatto abbastanza raro e merita di essere sottolineato e messo a credito dei rappresentanti eletti e dei responsabili. È importante anche perché mette l'accento sull'acquisizione delle lingue dette *straniere*⁸ alle quali pochi sistemi educativi accordano una reale importanza, malgrado il decisivo contributo della conoscenza di queste ultime alla coesione sociale (diversità delle lingue di un territorio) e alle relazioni interculturali, allo sviluppo della persona e a quello delle risorse materiali collettive. Mentre alcuni Stati affidano indirettamente all'iniziativa privata l'insegnamento e l'apprendimento nei primi stadi del percorso di formazione, si osserva con soddisfazione che la Provincia di Trento ritiene che le politiche linguistiche educative costituiscano una componente importante delle politiche della Provincia.

Il Piano *Trentino Trilingue*: una strategia olistica

Il piano *Trentino Trilingue* prende avvio in un contesto globalmente molto favorevole, realizzando così gli impegni presi davanti ai cittadini.

Tuttavia, alcuni settori degli insegnamenti delle lingue non entrano in questo seppur ampio dispositivo: se quest'ultimo definisce chiaramente delle priorità, lascia anche in secondo piano questioni educative che questo Rapporto non può eludere, poiché si può facilmente prevedere che emergeranno nella fase di realizzazione del Piano.

Infatti, il Piano *Trentino Trilingue* riguarda essenzialmente gli insegnamenti "precoci" e l'insegnamento delle materie scolastiche in lingua straniera (AIDEL/CLIL), come strategia per migliorare l'efficienza del sistema educativo riguardo all'insegnamento di queste lingue. Ma si può facilmente vedere che AIDEL/CLIL non può essere dissociato dai risultati conseguiti nelle discipline stesse, che saranno in parte (e a volte in gran parte) insegnate in una lingua diversa dall'italiano. Il Piano riguarda anche gli insegnamenti veri e propri delle lingue, che restano sotto la forma classica ("non AIDEL/CLIL"). Sarà inoltre utile chiedersi quali siano le relazioni fra questi insegnamenti e quello dell'italiano come materia e la *literacy* disciplinare nelle materie specifiche e tecniche, temi sui quali l'IPRASE ha già organizzato degli interventi. Sarà bene infine prendere in considerazione e valutare i possibili effetti di questo indirizzo AIDEL/CLIL sugli alunni con bisogni educativi specifici (BES), su quelli che seguono formazioni tecniche e professionali, sugli alunni immigrati di origine (soprattutto alla scuola elementare) e sugli immigrati recenti, così come sui contesti in cui altre lingue del territorio sono praticate e insegnate. Si sottolinea fin d'ora che la realizzazione dell'opzione AIDEL/CLIL dipende dal coinvolgimento di ogni istituto scolastico nel suo insieme (*whole school project*, dice la letteratura anglofona corrispondente; cfr. 8). Un piano dell'importanza del *Trentino Trilingue*

8. Manteniamo questo termine tradizionale, anche se converrebbe chiamarle *lingue non (ancora) conosciute*.

non può evitare di produrre effetti collaterali multipli la cui analisi non può quindi essere che olistica.

A causa della molteplicità delle sue implicazioni, si è ritenuto necessario produrre parecchi tipi di considerazioni: quelle relative al Piano come dispositivo amministrativo che organizza l'insegnamento (Parte I); quelle relative agli obiettivi espliciti del Piano (mobilità, contatto con le lingue sin dall'infanzia, AIDEL/CLIL; parte II); quelle relative alle sue implicazioni laterali o indirette che saranno esposte nella parte III del presente *Rapporto di consulenza*.

I^a PARTE

IL CONTESTO DEL PIANO *TRENTINO TRILINGUE*

1

Il Piano *Trentino Trilingue* è destinato ad un territorio le cui caratteristiche vengono descritte con precisione nel Rapporto provinciale: società economicamente dinamica e multilingue, attenta alle identità culturali e alla diversità linguistica del suo territorio, la Provincia accorda una grande attenzione ai problemi educativi e, in particolare, a quello dell'insegnamento delle lingue. L'esperienza accumulata in questo campo, le prestazioni globalmente elevate del sistema educativo, la cultura dell'autonomia delle scuole, così come la competenza e il coinvolgimento degli insegnanti portano a pensare che questo Piano è, sotto certi aspetti, troppo modesto (cfr.10) in rapporto alle risorse di cui è dotato, ai suoi bisogni economici e agli orientamenti europei a cui si ispira.

2

La padronanza delle lingue è una delle condizioni della mobilità intraeuropea e dell'*occupabilità*. Il Piano integra queste finalità focalizzandosi sull'insegnamento di lingue particolari, l'inglese e il tedesco, partendo da considerazioni diffuse sulla loro utilità e sul loro valore formativo. Dà tuttavia l'impressione di non essere incentrato su altre finalità educative, anch'esse proposte dalle istituzioni europee che attribuiscono alla conoscenza delle lingue un ruolo importante per la comunicazione interculturale (cfr. 10).

3

L'azione pubblica cerca, attraverso questo Piano, di razionalizzare ed allargare esperienze pedagogiche realizzate da più di un decennio. Ciononostante il coinvolgimento di nuovi insegnanti non sarà d'ora in poi basato unicamente sulla base di un volontariato militante e ciò renderà ancora più determinante la formazione dei docenti, che sarà complessa e richiederà una riconsiderazione della tempistica del Piano per ciò che attiene alle scadenze intermedie. Questo nuovo impulso, dato in particolare ad AIDEL/CLIL, fa riemergere questioni regolamentari relative allo statuto dell'insegnante CLIL, che i docenti e i loro rappresentanti intendono chiarire. Suscita anche interrogativi

che devono essere presi in considerazione da una strategia di comunicazione che metta in luce gli stereotipi relativi alle lingue, al loro apprendimento, alla loro conoscenza.

4

Gli obiettivi del Piano sono chiaramente quantificati. Implicano una valutazione precisa degli impegni presi davanti ai cittadini in termini di benefici linguistici e cognitivi per l'acquisizione delle conoscenze disciplinari, e non unicamente in termini di numero di scuole, di classi o di insegnanti che partecipano al Piano. Ciò potrebbe portare a realizzare rapidamente un'inchiesta preliminare sulle conoscenze delle lingue degli studenti, con un profilo di competenze fissato e con differenti soglie di convalida. La valutazione degli effetti del Piano è complessa e presuppone soprattutto la definizione del *construct*⁹, cioè, in effetti, la natura stessa di AIDEL/CLIL (cfr. 7), ma è indispensabile dal punto di vista educativo e politico.

⁹ Termine tecnico : ciò che deve essere valutato.

Capitolo 1

Il contesto del Piano *Trentino Trilingue*

Il Piano *Trentino Trilingue* è destinato ad un territorio le cui caratteristiche sono descritte con precisione nel *Rapporto provinciale*. La realtà sociolinguistica e culturale della provincia di Trento è in larga misura costitutiva della sua esistenza come *provincia autonoma*. Essa è complessa, come appare dai dati raccolti nel *Rapporto provinciale*, in particolare riguardo alla storia delle relazioni fra le lingue parlate nella regione. La politica linguistico-educativa condotta nella provincia tiene da sempre conto di questa complessità e comprende punti di forza che costituiscono vantaggi impareggiabili per il futuro, il primo dei quali è rappresentato dalla continuità di una politica linguistica consolidata che si è dotata dei mezzi per una realizzazione coerente. Le autorità forniscono un sostegno pubblico alle lingue, in particolare alle lingue regionali, che compongono con l'italiano l'identità provinciale, sia mettendo a disposizione finanziamenti per l'insegnamento delle lingue fin dalla scuola della prima infanzia sia con la volontà di disporre di docenti competenti. Infine, lo spirito permanente di cooperazione internazionale rappresenta un elemento importante per la politica linguistica, altresì caratterizzata dalla necessità di ricercare equilibri fra la conservazione e l'evoluzione dei tratti identitari di un territorio che afferma la sua specificità e al contempo la trasformazione dovuta alla mondializzazione e alla mobilità che portano nuove lingue.

Il presente capitolo costituisce una lettura da parte del consulente di questo ricco *Rapporto provinciale*, d'ora in avanti RP.

1.1 Un passato multilingue

Il Piano *Trentino Trilingue* succede a numerose iniziative e disposizioni che riguardano le lingue nel territorio della Provincia. Questa evoluzione, sul lungo periodo e allo stato attuale, è descritta in modo molto dettagliato nel *Rapporto provinciale* elaborato nel quadro dell'attività del *Profilo*. Questo documento riunisce, in modo significativo, dati molto utili in particolare sugli aspetti demografici ed economici e informazioni concernenti l'uso delle lingue e il loro insegnamento, da differenti punti di vista.

Sul territorio attuale della provincia di Trento, l'insegnamento delle lingue si colloca in una lunga tradizione culturale che vede, all'alba dei tempi moderni, coesistere l'impiego quotidiano dell'italiano, insegnato nelle "petites écoles"¹⁰ e quello del latino, *lingua franca* della religione e del sapere insegnato negli istituti superiori, come avveniva nel resto dell'Europa (RP 1.1). Con l'annessione del territorio all'Impero austro-ungarico, viene organizzato fin

10. Il termine è specifico per le "Petites écoles" di Port Royal (Francia) che funzioneranno dal 1637 al 1660.

dal 1774 (RP 1.2) un sistema di scuola obbligatoria (dai 6 ai 16 anni) – misura eccezionale dell'Illuminismo – ma che vede anche la presenza dell'insegnamento del tedesco in una scuola bilingue a Rovereto, che obbediva «a più funzioni: è una scuola di base per i figli dei funzionari, impiegati, ufficiali austriaci di lingua tedesca; è una scuola bilingue per chi intende far imparare il tedesco ai propri figli...» (RP 1.2). Questa scuola suscita resistenze in nome dell'identità culturale del territorio, ma l'uso dell'italiano non è contrastato, conformemente alle politiche linguistiche degli imperi che non hanno vocazione a promuovere una «lingua nazionale». Questo episodio ed altri della stessa natura spiegano la scarsa attrattiva per l'insegnamento del tedesco sul lungo periodo, i cui echi arrivano fino ad oggi.

Il sistema educativo continua a riservare spazio all'italiano e si suppone che nello stesso tempo l'uso dei dialetti e delle lingue regionali resti vivo. Ma si introduce l'insegnamento del tedesco prima come materia facoltativa, poi obbligatoria (1854). «Di anno in anno, gli insegnanti devono constatare che il profitto riportato dagli allievi nella lingua materna è generalmente inferiore ai risultati conseguiti nello studio del greco e del tedesco» (RP 1.6), e ciò può far riflettere in riferimento agli effetti che alcuni temono con la generalizzazione di AIDEL/CLIL. All'inizio del nuovo secolo, la diversità delle lingue insegnate è ammessa, anche in parte, anche nelle scuole a indirizzo professionale (RP 1.7). Le lotte per l'indipendenza prenderanno le lingue in ostaggio, esattamente come durante il periodo mussoliniano, nel quadro dell'ideologia dello stato nazione e di "lingua nazionale". Ma, il dopo 1945 e la mondializzazione si vedrà l'ascesa dell'inglese, fino ad allora sconosciuto su questo territorio, che tenderà a modificare la percezione del valore del multilinguismo.

1.2 Una società multilingue

La provincia di Trento è una società multilingue, come molte altre, per la situazione geografica e la storia. Prova del suo attaccamento alla diversità linguistica è l'impegno messo in atto per assicurare la trasmissione delle lingue regionali minoritarie (ladino, cimbro, mocheno) (RP 3.2.5 e 5.3), così come la vitalità del dialetto: «... in Trentino, rispetto al resto d'Italia, l'uso dell'italiano è meno frequente, mentre è nettamente più diffuso il dialetto, in linea con quanto succede in Veneto. L'utilizzo di altre lingue nelle interazioni verbali a casa si attesta sul 5% in linea con quanto registrato nelle altre regioni, con l'eccezione della provincia di Bolzano, dove si manifesta in maniera chiara la presenza di persone plurilingue» (RP 5.4).

A questa diversità autoctona si è aggiunta una nuova diversità portata dai Nuovi Trentini (RP 5.2, tab. 5.4), residenti non nazionali che rappresentano il 9,5% della popolazione, che utilizza la propria lingua materna, accanto all'italiano senza dubbio; non disponiamo però di dati demolinguistici sui loro repertori, ma si pensa che «la diversità linguistica conseguente all'afflusso di cittadini stranieri sia piuttosto pronunciata. Quella romena risulta essere la comunità di immigrati più numerosa e in aumento negli ultimi anni, seguita dalle comunità albanese, marocchina e macedone, che si rivelano essere più stabili.» (RP 5.2). Questa presenza è, ben inteso, tangibile nel sistema educativo dove i figli di queste famiglie rappresentano fra l'11 e il 12% della popolazione scolastica: «Si riscontra una crescita nella presenza di figli di immigrati nel periodo preso in esame e una maggiore concentrazione degli stessi nei cicli più bassi (scuola dell'infanzia e scuola elementare), a testimonianza del carattere ancora recente dell'immigrazione in Trentino, come nel resto del Paese» (RP 3.1, tab 3.3). Riguardo alle pro-

venienze «Albania, Marocco e Romania, rappresentano le nazionalità più numerose a tutti i livelli di istruzione» (RP 3.1, tab.3.4).

Anche gli abitanti della provincia sembrano richiedere le lingue, come dimostrano le iscrizioni ai corsi di lingue nei Centri di educazione degli adulti (EdA; RP 5.7), cui si iscrivono anche immigrati recenti per imparare l'italiano (progetto Forit) e ai corsi dell'Università della Terza Età e del Tempo Disponibile.

Disponiamo di dati soltanto per la conoscenza dell'inglese, basati su un'autovalutazione delle persone interrogate (RP 5.4; tab.5.9)¹¹, poichè l'Italia non ha partecipato alla prima inchiesta europea sulla conoscenza delle lingue.

Tabella 1.1 - Conoscenza della lingua inglese per età 6-35 anni (valori %)

Classi di età	Nessuna conoscenza	Conoscenza scarsa	Conoscenza sufficiente	Conoscenza buona	Conoscenza ottima	Totale
6-18 anni	32,9	18,5	26,4	20,6	1,6	100,0
19-35 anni	39,4	14,5	25,2	17,6	3,3	100,0

Fonte: Servizio Statistica PAT – Istat – Indagine Multiscopo “I cittadini e il tempo libero” 2006

La padronanza dell'inglese, quale è percepita dalle persone interrogate, è proporzionale al grado di formazione, come previsto per una lingua appresa nel quadro scolastico, ma il *Rapporto provinciale* fa rilevare, a giusto titolo, che si può riscontrare «una relazione inversa tra età e conoscenza della lingua, con un progressivo miglioramento della conoscenza della lingua allorché si considerino le fasce più giovani della popolazione rispetto a quelle più anziane. Se la percentuale di chi dichiara “nessuna conoscenza” è pari al 93% tra gli ultra 66enni, la stessa percentuale si riduce al 33% tra i residenti di età compresa tra i 6 e i 18 anni». Il commento a questi dati (che risalgono tuttavia al 2006) nel *Rapporto provinciale* sottolinea che «il 63% della popolazione dichiara di non avere alcuna conoscenza della lingua inglese, mentre solo il 25% circa dichiara di avere una conoscenza almeno sufficiente della lingua» in dati cumulativi. Ma, se si considerano le giovani generazioni, il tasso di soddisfazione (conoscenza sufficiente, buona, ottima) si attesta intorno al 45%, il che potrebbe essere considerato accettabile. Ciò deve senza dubbio essere attribuito ad una crescente efficacia dell'insegnamento, senza che AIDEL/CLIL sia massicciamente impiegato a questo fine. È vero che la percentuale delle persone interrogate scolarizzate (6-18 anni) che dichiarano di non aver alcuna conoscenza dell'inglese è preoccupante (32,9%), anche se può spiegarsi con una distorsione delle valutazioni scolastiche fondate spesso sull'ideale del parlante nativo.

Questi dati dallo statuto differenziato definiscono il quadro di una società che sembra vivere la differenza linguistica effettiva piuttosto serenamente e si può pensare che essa consideri una ricchezza il suo multilinguismo, malgrado l'orientamento recente che la porta a puntare molto sull'inglese.

11. Riproduzione parziale.

1.3 Uno spazio aperto verso l'esterno

La società della provincia non è chiusa in se stessa come gli stereotipi diffusi sulle comunità montane potrebbero far credere. I dati demografici mostrano (RP 5.1, tab.5.3) che «entrambi i tassi di immigrazione ed emigrazione sono in costante aumento, a testimonianza dell'accresciuta mobilità territoriale che riguarda la provincia di Trento e il resto del Paese. Tuttavia, il tasso di immigrazione prevale su quello di emigrazione, contribuendo pertanto all'aumento della popolazione».

Tabella 1.2 - Evoluzione dei tassi di immigrazione ed emigrazione (1981-2013)¹²

Anni	Tasso immigrazione	Tasso emigrazione
2010	34,8	26,0
2011	34,7	27,5
2012	36,4	29,6
2013	33,6	27,9

Fonte: PAT, Servizio Statistica

Dal canto loro, le autorità educative sono molto attive nell'organizzazione esperienze di mobilità per gli alunni, in particolare con i Paesi vicini. Gli studenti trentini che hanno trascorso il quarto anno della scuola secondaria di secondo grado all'estero (RP 3.2.4, fig. 3.4) erano 80 circa in questi ultimi anni; questo interesse per i soggiorni all'estero è ripreso dall'Università di Trento (RP fig 4.1, 4.2, 4.3, 4.4), infatti «si nota che il numero di studenti in mobilità in entrata è costantemente cresciuto dalla fine degli anni Ottanta ad oggi, salvo un rallentamento negli ultimi tre anni. I Paesi di provenienza più rappresentati sono la Spagna, la Germania e il Regno Unito. Per quanto riguarda, invece, la mobilità in uscita degli studenti iscritti all'ateneo trentino, la crescita è stata costante negli ultimi 25 anni e non ha subito alcun rallentamento, diversamente dalla mobilità in entrata. Si riconferma la Spagna, quale destinazione prediletta degli studenti trentini, ad indicazione di una forte domanda di lingua spagnola, la quale è seguita a distanza da tedesco e inglese. Guardando alla mobilità dei docenti dell'Università di Trento, si ha ulteriore conferma della Spagna, sia come meta che come base di partenza dei docenti in visita presso l'ateneo trentino. Altri Paesi rilevanti sono di nuovo la Germania e il Regno Unito e la Francia.» (RP 4). E si sottolinea, giustamente, che le destinazioni sono varie.

La conseguenza di ciò è stata, fra l'altro, la creazione dell'Istituto Universitario per Mediatori Linguistici Interpreti e Traduttori (ISIT) di Trento che offre formazione in due lingue, così come formazioni professionali adeguate (RP 5, tab. 5.32).

Il settore import/export, quasi il 20% del PIL (RP tab.5.13), interessa soprattutto la Germania, la Francia, l'Austria, la Svizzera, il Belgio, la Slovenia, e molto importante è anche il saldo positivo con gli Stati Uniti e la Gran Bretagna. La diversità delle lingue interessate è

12. Riproduzione parziale.

considerevole e merita una riflessione a meno che si consideri che una lingua internazionale sia sufficiente a “fare affari”. Il settore del turismo è fondamentale per la Provincia (RP tab. 5.12): «gli arrivi e le presenze di turisti stranieri sono aumentati vorticosamente in Trentino nel corso degli ultimi tre decenni. Tra le nazionalità più rappresentate ci sono la Germania, la Polonia, il Regno Unito, l’Austria, la Repubblica Ceca, la Russia e la Svizzera». Si può certo considerare che «le lingue tedesca e inglese, unitamente alle lingue dell’Est Europa ricoprono [...] un ruolo di primario interesse per il comparto turistico trentino», soprattutto se si pensa all’inglese internazionale, poichè la presenza di turisti anglofoni nativi non è proporzionalmente considerevole.

Senza neppure prendere in considerazione le lingue introdotte con l’arrivo di persone immigrate e la creazione di famiglie miste, potenzialmente bilingui (RP 5.2, tab.5.6), la Provincia autonoma di Trento mantiene strette relazioni con un alto numero di altri territori, specialmente i più vicini, come conseguenza del dinamismo che le è proprio e del ruolo storico di collegamento fra l’Europa del sud e del centro-nord, ciò che ne fa, a giusto titolo, un crocevia di lingue.

1.4 Quali motivazioni della politica linguistico-educativa attuale?

Per quanto riguarda l’insegnamento delle lingue nel sistema scolastico, la Provincia segue in larga misura le direttive nazionali. La sua originalità sta nello spazio riservato all’insegnamento del tedesco: per esempio, fin dalla scuola primaria, «le ore di insegnamento delle due lingue comunitarie tedesco e inglese ammontano a 500 ore, suddivise nei cinque anni secondo soluzioni organizzative autonome, che prevedono generalmente l’avvio nelle classi prime e seconde di una lingua straniera con l’inserimento della seconda lingua comunitaria a partire dal terzo anno» (RP 3.2.2). Allo stesso modo (RP 3.2.4), per la scuola secondaria di secondo grado: «...rispetto alle Indicazioni nazionali, i piani di studio provinciali si caratterizzano per l’insegnamento obbligatorio delle lingue straniere comunitarie tedesco e inglese nel primo biennio di tutti i percorsi dell’istruzione e della formazione professionale. Per il triennio è presente in tutti gli indirizzi dei sistemi liceale e tecnico l’insegnamento della lingua inglese con 89 ore annuali, mentre l’insegnamento della seconda lingua, tedesco, è previsto solo in alcuni indirizzi (Liceo delle scienze umane, indirizzo “Economico sociale”; Liceo Sportivo, Istituti tecnici economici, Indirizzo “Amministrazione Finanza e Marketing” e “Turismo”; Istituti professionali, indirizzo “Servizi socio-sanitari”). Il Liceo linguistico ha tre lingue curricolari per tutto il quinquennio».

Una delle particolarità della politica linguistica della Provincia sta negli sforzi per promuovere l’insegnamento del tedesco, che resta tuttavia secondario rispetto a quello dell’inglese; la conseguenza di questa scelta, pur comprensibile se si pensa al contesto, è l’assenza di offerta di altre lingue negli indirizzi maggioritari, il che porta ad un curriculum composto essenzialmente da due lingue con l’esclusione delle altre.

Ci si può chiedere il perchè di questa strategia, che non sembra essere dettata né dai risultati generali degli studenti della provincia che sono da considerare soddisfacenti, come dimostrato dall’«indagine PISA (che) mostra che le competenze in matematica e in lettura degli studenti quindicenni trentini che frequentano gli istituti professionali e la FP provinciale sono più elevate rispetto a quelle possedute dai loro coetanei residenti in altre aree del Pae-

se, provincia di Bolzano compresa. Nel caso degli iscritti ai licei e agli istituti tecnici, questa situazione di primazia dei trentini è condivisa con le loro controparti del Nord-Est» (RP tab. 3.6); né tanto meno dall'insuccesso scolastico alla fine della scuola obbligatoria, dato che «il sistema scolastico trentino mostra buone prestazioni anche per quanto attiene all'incidenza dei soggetti in età di 18-24 anni, che hanno arrestato la loro formazione scolastica alla licenza di terza media (i cosiddetti *early school leavers*) (RP tab. 3.7). In particolare, la quota di costoro si attesta attorno a un decimo della pertinente popolazione, mentre essa risulta variare da circa un sesto a oltre un quinto nella provincia di Bolzano e nelle altre zone del Paese».

Non sembra possibile attribuire questa strategia nemmeno a fattori macro-economici che avrebbero delle incidenze sul bilancio provinciale, poichè «come il resto del Paese e dell'Europa, l'economia trentina ha registrato un rallentamento a seguito della crisi economica. Nonostante ciò, la provincia si colloca stabilmente sopra i valori registrati nel resto del Paese e al resto della zona euro» (RP 5.5). E neppure da una mancanza di flessibilità del sistema educativo, che impedirebbe la creazione di curricula originali.

In effetti, delle procedure contestuali della formazione per la scuola dell'infanzia: «Le scuole interessate alla sperimentazione aderiscono attraverso la *presentazione, entro il 31 ottobre di ogni anno, di un progetto specifico per la lingua straniera (tedesco/inglese)*¹³. In genere, i progetti si articolano su almeno 20 settimane per anno scolastico e coinvolgono tutti i bambini della scuola. Ogni progetto, redatto secondo uno specifico format sviluppato in collaborazione con esperti del settore, prevede una fase progettuale e una finale di verifica e valutazione degli esiti formativi». (RP 3.2.1) La possibilità di creare e organizzare politiche linguistiche è una realtà ben consolidata nella cultura educativa della Provincia.

Conclusione

La politica linguistica quale descritta dal *Rapporto provinciale* e il Piano *Trentino Trilingue* non sembra elaborata in risposta diretta a problematiche educative considerate urgenti e prioritarie come insuccesso scolastico massiccio, accoglienza dei figli di famiglie immigrate, necessità di farsi carico in modo particolare dei ragazzi di gruppi svantaggiati e equità sociale, problemi a livello dei programmi, ecc. Il *Rapporto provinciale* non fa riferimento a tali priorità sociali, probabilmente perchè è incentrato sul Piano che risponde ad obiettivi particolari.

Difatti, l'essenziale dello sforzo collettivo, nel campo delle politiche linguistico-educative, risponde a due esigenze, che riguardano aspetti che potremmo considerare abbastanza sofisticati in rapporto a molti altri contesti educativi europei:

- un spazio maggiore o maggiormente consolidato da riservare all'insegnamento del tedesco, che dipende dalla volontà politica, poichè l'insegnamento/apprendimento di questa lingua non sembra godere di un'immagine positiva;
- un miglioramento dell'efficienza dell'insegnamento dell'inglese con l'adozione generalizzata dell'approccio AIDEL/CLIL. Questa iniziativa risponde solo parzialmente ai bisogni collettivi, come quelli messi in evidenza dal *Rapporto provinciale* che indica, indirettamente, la diversità dei bisogni linguistici della Provincia, di cui fa parte una co-

13. Siamo noi che sottolineiamo.

noscenza ragionevole dell'inglese come *lingua franca*, lingua-tramite fra locutori non nativi. Si ha l'impressione che questa preoccupazione sia soprattutto una risposta alle aspettative delle famiglie che vedono in una forte padronanza dell'inglese un'assicurazione universale per l'avvenire (professionale) dei figli.

Questa doppia esigenza tende ad impedire al sistema di aprirsi ad una maggiore diversità dell'offerta in lingua e all'attuazione di una vera educazione plurilingue (nel senso in cui l'intende il Consiglio d'Europa), nella direzione di una convergenza degli insegnamenti linguistici.

Ora, la seconda preoccupazione non è fondata su dati relativi alla conoscenza dell'inglese da parti degli allievi, ma su rappresentazioni («parlano male») che potrebbero rivelarsi, almeno parzialmente, non corrispondere più alla realtà dei giovani (cfr. RP, tab. 5.9 citato in parte sopra, che mette in luce un miglioramento autovalutato di questa conoscenza), ma a quella degli adulti di oggi. È indispensabile chiarire questa questione, perché è di grande importanza sapere se il miglioramento delle competenze in inglese è, alla fine, tanto necessario. **Non disponiamo di alcun dato sulla conoscenza delle lingue degli studenti alla fine della scuola dell'obbligo in cui deve essere raggiunta la competenza A2. Risulta urgente realizzare tale ricerca in tempi rapidi, poiché la non conoscenza dell'inglese è uno dei presupposti sui quali si basa il Piano. Questa è la seconda raccomandazione del consulente.**

Capitolo 2

I principi europei relativi alle lingue e il Piano *Trentino Trilingue*

Nel documento di riferimento del Piano, si sottolinea che quest'ultimo si basa su principi europei in materia di lingue, motivo per cui la Giunta e l'IPRASE si sono rivolti ad un consulente esperto di politiche linguistiche dell'Unione europea e del Consiglio d'Europa. Questi principi sono in larga misura convergenti ma presentano anche differenze d'accento che autorizzano interpretazioni differenti.

I principi fondamentali che, secondo le Istituzioni europee e in particolare il Consiglio d'Europa, dovrebbero presiedere all'organizzazione degli insegnamenti di lingue saranno in seguito messi in relazione con i principi a cui si ispira il Piano.

2.1 Principi europei per le politiche linguistiche

Nella prospettiva dell'Unione europea, soprattutto nel contesto economico attuale, le lingue sono una delle condizioni della mobilità intraeuropea e dell'*occupabilità*. Ma nè la Commissione nè il Consiglio d'Europa le riducono al ruolo funzionale e pratico di permettere la comunicazione verbale in contesti della vita quotidiana o professionali. L'insegnamento della lingua svolge anche la funzione di assicurare la coesione sociale e continuare ad alimentare la vitalità di una cultura europea produttrice di conoscenza e di valori. Esse costituiscono un fattore di pace e di stabilità, poichè sono gli strumenti della comprensione umana ed uno dei luoghi privilegiati dell'educazione interculturale. Così le questioni delle lingue riguardano problematiche centrali nella società e dipendono da decisioni politiche ai più alti livelli, cosa di cui le Autorità della Provincia di Trento sono particolarmente coscienti.

Per gli usi sociali che si fanno della loro conoscenza e del loro insegnamento:

- le lingue possono creare difficoltà nella *comunicazione*. Bisogna allora favorire l'apprendimento diversificato delle lingue per i differenti contesti di comunicazione, secondo norme e standard espliciti e condivisi;
- l'impiego delle lingue, "nazionali" e "straniere" creano delle *differenziazioni sociali*. Le lingue possono essere richieste non tanto per il loro valore in sè, ma come mezzo e segno di distinzione sociale. Le lingue sono anche un mercato, il cui accesso non è uguale per tutti a causa delle risorse di cui ognuno dispone. In Europa, la loro conoscenza è ancora distribuita in modo diseguale secondo i gruppi sociali. Si deve allora garantire un accesso equo alle lingue: negli insegnamenti tecnici e professionali, per i cittadini aventi una limitata esperienza scolastica e titoli e diplomi fra i più bassi;
- le lingue possono servire a creare *disuguaglianze e discriminazioni* a seconda dello statuto giuridico e sociolinguistico: lingue ignorate, non riconosciute, stigmatizzate, proibite. Nelle prospettive di una scuola inclusiva è utile definire con cura il ruolo educativo del loro insegnamento e le forme di flessibilità adattate:

- agli alunni che presentano bisogni specifici;
 - ai parlanti delle lingue regionali e minoritarie per facilitarne la trasmissione e assicurarne un impiego reale, «vivo»;
 - alle lingue degli immigrati recenti o delle persone immigrate da più tempo, per riconoscerne la dignità e non penalizzare i figli a scuola;
 - ai parlanti di lingue stigmatizzate (per es. Rom...) oppure alla padronanza della lingua di scolarizzazione (l'italiano) per i ragazzi provenienti da gruppi vulnerabili (con scarse risorse economiche e socioculturali);
- le lingue permettono *l'accesso alle cittadinanze nazionali*. Bisogna quindi far in modo che la conoscenza delle lingue nazionali/ufficiali non costituisca un ostacolo all'accesso alla cittadinanza e che i nuovi immigrati siano seguiti, per due generazioni (la loro e quella dei figli) nel percorso di appropriazione di queste lingue: non diventare cittadini quando si conosce la lingua, ma diventarlo perchè la si apprende. Le lingue possono creare malintesi nelle relazioni fra le persone e i gruppi: bisogna far in modo che il loro insegnamento favorisca la *comprensione interculturale* tramite una sensibilizzazione alle differenze che si manifestano nelle e attraverso le lingue, le forme discorsive e i comportamenti linguistici.
 - le lingue creano *appartenenze*, che possono essere *esclusive*. Conviene allora far sì che la conoscenza delle lingue contribuisca alla creazione d'"identità crocevia" e non rafforzi "identità isole", fonte di chiusura delle comunità rispetto alla società globale, modi nazionalisti ed etnocentrici di ripiegarsi su se stessi, e ciò attraverso la l'accettazione e la valorizzazione dei repertori plurilingui e del loro sviluppo;
 - le lingue sono un materiale che serve anche a "giustificare" *l'intolleranza e il razzismo*. Si deve far in modo che questo contatto diretto che è costitutivo dell'insegnamento e apprendimento delle lingue sia orientato verso l'educazione alla benevolenza linguistica, come forma di cortesia, rispetto ed educazione, e di accettazione positiva delle differenze;
 - le lingue veicolano *acculturazioni*. Conviene dunque far sì che il loro insegnamento/apprendimento non sia un fattore di acculturazione a modelli di vita e di pensiero considerati ideologicamente "superiori", ma sia un luogo d'incontro fra le società, le culture e i loro valori, nel rispetto dei valori internazionalmente riconosciuti (come la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* dell'ONU);
 - le lingue costituiscono un mercato e comportano dimensioni economiche considerevoli, per le imprese in particolare¹⁴.

Questi principi riguardano in modo differenziato il Piano *Trentino Trilingue* nella misura in cui quest'ultimo si presenta come un dispositivo volto a migliorare l'efficienza dell'insegnamento di queste lingue. Tuttavia sarà necessario non perdere di vista queste dimensioni essenzialmente culturali (cfr. 10).

14. Rapport Davignon: Raccomandazione del Forum delle imprese sul multilinguismo, creato dalla Commissione europea «Les langues font nos affaires. Des entreprises plus performantes grâce à une connaissance accrue des langues», 2008 http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_fr.pdf

2.2 Le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa agli Stati membri

Alcuni di questi principi sono stati formulati in modo più operativo, in particolare al Consiglio d'Europa, tramite le Raccomandazioni agli Stati membri relative alle lingue e al loro insegnamento. Così una Raccomandazione, ormai non recente (CM/R (98) 6), invita gli Stati membri a “Promuovere il plurilinguismo su grande scala”:

- incoraggiando tutti gli Europei a raggiungere un certo livello di competenza comunicativa in più lingue;
- diversificando le lingue proposte e definendo obiettivi adeguati ad ogni lingua;
- incoraggiando a tutti i livelli programmi d'insegnamento che si ispirino ad approcci flessibili - inclusi programmi modulari e quelli miranti a favorire competenze parziali - e convalidandoli nei sistemi nazionali di qualifiche e in particolare negli esami pubblici;
- incoraggiando l'utilizzazione delle lingue straniere nell'insegnamento delle materie non linguistiche (per esempio la storia, la geografia, la matematica) e creando le condizioni favorevoli a questo insegnamento;
- favorendo il ricorso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per diffondere materiali ad uso pedagogico che riguardino tutte le lingue nazionali e regionali europee;
- facilitando lo sviluppo di contatti e scambi con istituzioni ed individui ad ogni livello dell'educazione in altri Stati membri per offrire ad ognuno la possibilità di fare l'esperienza autentica della lingua e della cultura dell'altro;
- [...]

È altresì necessario, per la presente analisi, far riferimento ad una recente Raccomandazione del Consiglio d'Europa (CM/Rec (2014)5) agli Stati membri sull'importanza di competenze nella lingua/nelle lingue di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'educazione e per la riuscita scolastica, che vengono caratterizzate nel modo seguente: per «lingua di scolarizzazione», si intende la lingua utilizzata per l'insegnamento delle differenti materie e per il funzionamento delle scuole. Si tratterà più spesso della o delle lingue ufficiali dello Stato o della regione, per esempio il polacco in Polonia o l'italiano in Italia, ma può anche trattarsi delle lingue regionali o minoritarie riconosciute ufficialmente, di lingue straniere o degli immigrati. A seconda dei contesti nazionali o regionali, vengono utilizzate più lingue di scolarizzazione.

Ogni materia scolastica (storia, educazione artistica, matematica, ecc., compresa la lingua di scolarizzazione come materia specifica) ricorre alle proprie forme d'espressione orale o scritta. I discenti devono acquisire queste norme per assimilare i contenuti insegnati e partecipare con successo alle attività scolastiche.

La maggior parte degli studenti arriva a scuola con le competenze richieste, nella lingua di scolarizzazione, per la comunicazione della vita quotidiana. Ma per i pubblici scolastici più vulnerabili, quelli che utilizzano un'altra lingua quotidianamente e, in particolare quelli provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, l'acquisizione delle competenze nella lingua di scolarizzazione è una posta in gioco di grande importanza. Ed è grazie ad un insegnamento di qualità di tutte le materie scolastiche, che si faccia carico delle loro dimensioni linguistiche, che i discenti faranno progressivamente proprie le competenze della lingua più “accademica” utilizzata nell'insegnamento.

Il fatto che la più importante opzione del Piano sia insegnare in parte le discipline in una lingua straniera diversa da quella principale di scolarizzazione (l'italiano) pone il problema delle relazioni fra l'acquisizione delle competenze linguistiche/discorsive (in italiano e in inglese/tedesco) e quelle delle conoscenze disciplinari e delle competenze cognitive che costituisce l'oggetto di questa Raccomandazione (cfr. 7).

2.3 I principi europei evocati dal Piano *Trentino Trilingue*

I principi del Piano si basano sull'obiettivo del Consiglio europeo di Barcellona (2002) che è ampiamente commentato nella sezione 3 del documento Piano *Una strada europea per le politiche di educazione linguistica*. Si noti che in questa sezione del Piano "educazione linguistica" è usata in un senso che sembra generico e non in quello datogli da Tullio de Mauro illustrato nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*¹⁵.

Appare chiaro che il Piano *Trentino Trilingue* concorda con la Raccomandazione 98/6 (citata sopra) per quanto riguarda le azioni auspicate ai punti 2.4 (*incoraggiare l'utilizzazione delle lingue straniere nell'insegnamento di materie non linguistiche*), 2.5 (*ricorso alle tecnologie della comunicazione e dell'informazione*) e 2.6 (*facilitare lo sviluppo di contatti e scambi con le istituzioni e individui a tutti i livelli dell'educazione negli altri Stati membri*) che sono obiettivi espliciti del Piano.

2.3.1 La diversità dell'offerta educativa in lingue

Il Piano mette in risalto (documento Piano 1) la volontà di «promuovere e mantenere il concetto di diversità linguistica e di plurilinguismo dei propri cittadini». Tuttavia non propone misure volte a diversificare maggiormente l'offerta in lingue, quale essa è attualmente strutturata nell'offerta scolastica. Punta a migliorarne l'efficienza creando nuove opportunità di esposizione alle lingue già presenti nell'offerta educativa, il tedesco e l'inglese, ma non fa cenno alla possibilità di ulteriori diversificazioni in rapporto all'esistente.

Si attiene alle indicazioni nazionali le quali rispondono, piuttosto nei minimi termini, all'obiettivo «avere la padronanza di tre lingue straniere (lingua materna + due lingue straniere)» del Libro bianco *Insegnare e imparare. Verso la società cognitiva* (1993, p. 54-55)¹⁶. In Italia, come in altri contesti, l'inglese è la sola lingua proposta lungo tutto il curriculum ed è la sola ad essere presente all'inizio del percorso di formazione. La seconda lingua straniera è introdotta tardivamente e il (debole) volume orario che le è attribuito può essere, su decisione di ogni istituto, destinato ad un insegnamento rafforzato dell'inglese. Nella provincia di Trento, la sola seconda lingua proposta (al di fuori dei licei linguistici e della scuola ladina) è il tedesco. Su questo punto, il Piano non propone, nelle sue formulazioni programmatiche attuali, nessuna misura volta ad allargare la diversità dell'offerta. Si sente infatti affermare sempre più spesso: «Più si parla di plurilinguismo e più si insegna l'inglese» (tav. 5 e 7). Si ritornerà su questo punto in seguito (cfr. 10). Si può tuttavia considerare che se i risultati ottenuti grazie al Piano si dimostreranno soddisfacenti per la conoscenza di queste lingue (e se si considera

15. <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>.

16. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

che la padronanza dell'inglese in ambito internazionale fra parlanti non nativi non ha bisogno di essere al livello C1, poichè B2 in interazione orale e B1 in produzione scritta potrebbero essere sufficienti), sarà possibile identificare soluzioni d'ingegneria educativa per una diversificazione dell'offerta in lingue.

2.3.2 La scelta prioritaria dell'inglese e del tedesco

Il Piano riserva un'argomentazione specifica alla scelta dell'inglese e del tedesco, scelta in gran parte esclusiva non giustificata esplicitamente. La scelta dell'inglese si basa sulla sua funzione internazionale (1.2 Piano: *passaporto oggi e domani (...) chiamato a muoversi sul piano globale*). Se i suoi maggiori usi sono di mediazione fra parlanti non nativi, si dovrebbe considerare che la padronanza ad un alto livello non è necessaria per tutti gli studenti. L'utilità media prevedibile dell'inglese come lingua di intermediazione (e la sua conoscenza come base per ulteriori apprendimenti) non dovrebbe portare a sottovalutare altre lingue in contesti specifici.

È esattamente il caso del tedesco in Trentino, ma l'argomento economico (2), che non è certo l'unico da prendere in considerazione, potrebbe essere utilizzato anche per il francese per esempio, (RR 5.5, tav. 10) per quanto riguarda i partenariati economici. La complessità del tedesco (punto 5) è attribuibile soprattutto alle rappresentazioni sociali di questa lingua e all'insegnamento (molto formale) di cui è stato a lungo oggetto.

Quanto al valore didattico di un'ottima conoscenza in inglese e in tedesco per l'acquisizione di altre lingue (che è una delle motivazioni per il loro insegnamento), esso vale infatti per qualsiasi lingua ed anche per livelli inferiori, se si considerano gli studi sull'acquisizione delle lingue.

Queste due lingue sono poste alla base di ulteriori apprendimenti e dello sviluppo di una competenza riflessiva/contrastiva, anche se sono lingue vicine in quanto appartenenti al ceppo delle lingue germaniche. Ma sono state effettivamente proposte strategie che articolano le due lingue dette *il tedesco dopo l'inglese* (Hufeisen & Neuner 2004).

La conoscenza dell'inglese e del tedesco sono quindi rappresentate come il punto di partenza nella prospettiva di un modello trentino di diversificazione (p. 4 del Piano). Questa preoccupazione per la diversificazione potrebbe intervenire prima, in funzione del contesto amministrativo attuale e dei risultati ottenuti dai discenti, in modo da cercare di far da contrappeso alle rappresentazioni sociali dominanti relative all'utilità delle lingue (cfr. 10.3), che la struttura del curriculum nazionale e le scelte del Piano non smentiscono. Se il Piano mette in risalto il ruolo specifico del tedesco, potrebbe altresì tener conto della diffusione, a livello nazionale, di lingue come il cinese. Il Piano *Trentino Trilingue* presenta numerose caratteristiche che attestano la presa in considerazione degli orientamenti europei proposti agli Stati. Sottolinea la sua "conformità" a queste ultime, il che non è indispensabile (e piuttosto raro in altri contesti europei) poichè l'educazione è materia di sussidiarietà nell'Unione. Questa "conformità" è relativa, nella misura in cui gli orientamenti europei sono molteplici. Il miglioramento degli insegnamenti di lingue costituisce un obiettivo europeo molto presente nel Piano. Ma l'educazione plurilingue è poco visibile (nei documenti programmatici del Piano), nel senso in cui essa è concepita, almeno al Consiglio d'Europa, come un elemento volto a creare nuove appartenenze europee. Questa "dimensione europea" non può essere attri-

buita all'impiego preponderante di una sola lingua di comunicazione trans-europea, poiché ciò non potrebbe essere una via sufficiente per la creazione d'uno spazio culturale europeo senza fratture. Il plurilinguismo al quale si riferiscono i testi europei si costruisce a partire dalla diversità dell'offerta di lingue del sistema educativo, ma altresì dalla trasversalità degli insegnamenti di lingue (cfr. 8). Punta non solo alla comprensione linguistica ma, per suo tramite, all'intercomprensione umana (cfr. 10).

Capitolo 3

Il Piano *Trentino Trilingue* come dispositivo

L'esperienza europea di attuazione di piani o di programmi finalizzati a migliorare, allargare o diversificare l'insegnamento delle lingue in modo da realizzare l'obiettivo europeo di una educazione plurilingue, è ormai considerevole. Traendo profitto da queste realizzazioni e tenuto conto dell'esperienza acquisita in materia di *Apprendimento integrato disciplina e lingua* (AIDEL/CLIL), il Piano *Trentino Trilingue* vuole segnare una svolta disegnando una strategia pluriennale per assicurare una più grande efficacia al sistema educativo (documento Piano, p. 5).

Un piano è un dispositivo d'azione che punta su obiettivi identificati e che è attuato da operatori determinati. Queste azioni intraprese sono guidate solitamente da un gruppo di coordinamento e di monitoraggio, secondo un definito calendario di realizzazione, che contiene indicatori utili alla misurazione del grado di avanzamento. Da tutti questi diversi punti di vista, il Piano *Trentino Trilingue* è conforme alle caratteristiche strutturali di un piano, come lo è per quanto riguarda l'identificazione delle risorse umane necessarie, nel caso in oggetto, degli insegnanti di materie scolastiche che è necessario formare. Da ciò deriva la centralità della questione della formazione specifica di questi formatori (cfr. 9) e dei tempi occorrenti a tal fine.

3.1 Dalla diversità delle esperienze alla coerenza dell'azione pubblica

Si può ragionevolmente affermare che la cultura educativa in Italia, e la cultura politica in generale, si basa su una visione decentralizzata della gestione del territorio e dell'azione pubblica, al punto ad esempio che alla denominazione di "programma nazionale" il MIUR ha preferito quella di "indicazioni nazionali". In questo modo, la nozione di *piano* è tale da suscitare inquietudine, giustificata o meno, per l'autonomia delle scuole (tav. 5, tav. 11), tanto più che quest'ultimo fornisce indicazioni numeriche precise; per esempio, l'obiettivo per il 2015-2016 è «una materia in modalità CLIL al 50% del monte ore annuale in ogni classe di 5° (secondario di 2° grado)». È questo che ha condotto alcuni attori a parlare di "piano blindato", quando invece nelle dichiarazioni dei responsabili si fa riferimento a possibili flessibilità. Ma, comunque sia, l'obiettivo d'introdurre da 3 a 5 ore settimanali di AIDEL/CLIL in tutte le classi di terza elementare suscita apprensione negli insegnanti della Provincia. Il Piano costituisce una sfida agli istituti scolastici che sono invitati a trarre profitto da esperienze presenti nelle "isole innovative".

In modo generale, il consulente non è in grado di valutare il realismo e la fattibilità degli obiettivi quantificati del Piano, che sono stati certamente oggetto di lunghe analisi da parte dei decisori, ma egli costata alcune resistenze che non è possibile ignorare per ragioni didattiche: un piano «venuto dall'alto» (anche se non è esattamente il caso nella fattispecie) e non condiviso da coloro che lo devono realizzare rischia di produrre risultati deludenti.

Infatti, il Piano si propone di gestire il passaggio da sperimentazioni, condotte da insegnanti convinti e coinvolti, che si sono formati nella ricerca-azione, ad un dispositivo ammi-

nistrativo condiviso, che trae profitto e che diffonde le “buone esperienze” esistenti (tav. 4). Queste ultime sono numerose e sono state oggetto di un’ottima analisi effettuata dall’IPRASE Trentino, la quale è presentata, tra l’altro, nel volume *...e allora... CLIL!* di Sandra Lucietto (2008). L’attuazione di un dispositivo generale pone quindi la questione della disponibilità degli insegnanti ad impegnarsi oggi in questa direzione. Il tempo dei “militanti” di AIDEL/CLIL non appartiene certo al passato, ma l’estensione di questo approccio non può essere affidato alla sola diffusione per “contaminazione virtuosa”, quasi naturale, dovuta alla legittimità consolidata di tali pratiche d’insegnamento, perché bisogna fare i conti con la tempistica del Piano.

Il tempo del Piano non è quello della formazione degli insegnanti, che non può essere garantita in modo approfondito sulla breve durata: la formazione non si limita a trasmettere tecniche ma deve agire sui comportamenti professionali. Il tempo delle politiche linguistiche non è il tempo della politica, è noto. Ma la durata quinquennale del Piano (obbiettivi finali previsti nel 2019-2020) lascia un margine di manovra per le prime realizzazioni da mettere in atto: sono attualmente previste per il 2015-2016, ma potrebbero altresì essere raggiunte per il 2016-2017, o anche il 2017-2018 in funzione degli sforzi differenziati da effettuare secondo i cicli d’insegnamento. Un certo incremento dell’efficienza nel tempo disponibile per la formazione dei docenti potrebbe derivare dall’organizzazione di quest’ultima nel quadro di progetti d’istituto, attraverso una formazione collaborativa fra pari.

3.2 Le dimensioni amministrative del Piano

Il nuovo contesto creato dal Piano rischia di dar luogo a dinamiche non auspiccate, poiché l’introduzione di AIDEL/CLIL ha effetti amministrativi: gli insegnanti della scuola elementare possono temere di veder il monte ore di insegnamento diminuito dall’estensione delle ore AIDEL/CLIL affidate ad insegnanti di lingue; gli insegnanti di discipline che non sono “entrati” in AIDEL/CLIL hanno timore per il loro avvenire professionale di fronte ad un processo al quale non partecipano; allo stesso modo, gli insegnanti di lingue non vedono necessariamente di buon occhio l’insegnamento delle lingue affidato a colleghi non-linguisti. Queste tensioni possibili non costituiscono un contesto favorevole ad un’implementazione senza che ci sia stata concertazione su AIDEL/CLIL, in particolare nelle scuole dove gli insegnanti AIDEL/CLIL sono isolati.

Inoltre, l’insegnamento AIDEL/CLIL può richiedere, almeno agli inizi, un sovrappiù di attività dell’insegnante che, oltre a formarsi, deve creare il suo materiale d’insegnamento in assenza di un libro di testo adeguato, collaborando con i colleghi di lingua. Questa “nuova figura” d’insegnante AIDEL/CLIL dovrebbe poter essere definita, come sostengono gli insegnanti, in un quadro regolamentare adeguato (tav. 5, 6 e 11).

Infine, gli insegnanti di madre lingua (tav. 4) reclutati individualmente dalle scuole e che sono particolarmente coinvolti negli insegnamenti AIDEL/CLIL pensano di non essere trattati in modo equo e corrispondente alla loro impegno pedagogico e professionale.

Queste questioni regolamentari e giuridiche possono avere incidenze negative sulla realizzazione del Piano, sia perché alcuni insegnanti possono partecipare per ragioni non pedagogiche, sia perché coloro che sono già coinvolti si scoraggiano per non essere stati, secondo loro, sufficientemente riconosciuti. La “trasversalità professionale” di AIDEL/CLIL (insegnanti di materie che insegnano in lingua straniera) può far nascere “problemi di frontie-

ra” fra spazi di competenze ed acuire divergenze sulle opzioni didattiche disponibili, sotto la forma riduttiva “conservatori vs innovatori”. Ad ogni modo, la realizzazione del Piano costituisce un’eccellente opportunità di chiarire questi problemi.

3.3 Comunicare a proposito del Piano: spiegare e convincere

Un piano di questa natura porta di fatto un surplus di visibilità politica a coloro che lo promuovono: per questa ragione susciterà inevitabilmente (e suscita già) reazioni nell’opinione pubblica, ma anche perché le questioni legate alle lingue, nell’insegnamento e al di fuori di esso, sono particolarmente sensibili. In particolare, un piano per accrescere il multilinguismo della società deve fare i conti con le rappresentazioni sociali dominanti relative alle lingue e mettere in evidenza la fondatezza dei benefici che procura.

Per fare ciò, bisogna spiegare e convincere. Ora, il Piano *Trentino Trilingue* privilegia una linea d’azione non facile da far capire a non-specialisti in didattiche delle lingue. Se l’opinione pubblica può, come sempre, accogliere molto favorevolmente l’estensione dell’insegnamento dell’inglese, questa accresciuta presenza può suscitare inquietudini nella misura in cui l’opzione AIDEL/CLIL deve imperativamente essere esplicitata e giustificata. Il Piano *Trentino Trilingue* è conosciuto attraverso i media, per la sua denominazione e gli obiettivi quantitativi (*Corriere delle Alpi* del 7/2/2015), ma resta probabilmente piuttosto vago per i cittadini comuni.

Gli stereotipi sulle lingue ed il loro insegnamento sono molti e provocano tendenzialmente reticenze e resistenze all’innovazione.

Questo Piano deve darsi i mezzi di comunicazione necessari per cercare di render più complesse le rappresentazioni sociali dominanti fornendo chiarezza scientifica, quando è possibile, su cosa significa imparare una lingua. L’amministrazione della Provincia può contare sul suo Ufficio Stampa e sulla disponibilità dei media locali (in particolare la RAI, tav. 12) per creare spazi d’informazione attrattivi e dibattiti fra specialisti, fra specialisti e non-specialisti, con un intento pedagogico condiviso.

3.3.1 Agire sulle rappresentazioni sociali delle lingue

È dunque utile rimettere in causa i luoghi comuni generici sulle lingue come:

- *se si imparano più lingue, si rischia di non saperne bene nessuna;*
- *imparare le lingue richiede tempo;*
- *imparare le lingue è difficile;*
- *si imparano bene le lingue solo quando si è piccoli;*
- *per parlare bene, non si deve fare nessun errore e non avere l’accento;*
- [...]

Queste idee comuni danneggiano una corretta percezione di cosa sia la competenza plurilingue che viene spesso ridotta ad un solo modello, quello della comunicazione fra un nativo (considerato come monolingue) e un parlante non nativo. Eppure esistono altre forme di comunicazione:

- scambi basati solo sull’intercomprensione, ognuno parla la propria lingua ed è capito dall’altro;
- scambi che mettono in campo più varietà di lingue nel medesimo tempo;

- scambi nei quali le lingue vengono utilizzate non in modo «perfetto» (fra parlanti non nativi) ma in modo soddisfacente se rapportato alle finalità;
- [...]

Il riconoscimento della legittimità di questa pluralità di modi di comunicazione dovrebbe condurre ad accettare l'accento straniero, gli errori o le "invenzioni" linguistiche del parlante non nativo e a far accettare lo sviluppo del plurilinguismo delle persone come un obiettivo legittimo e realista delle politiche linguistiche ed educative.

Da questo punto di vista, il Piano sembra che abbia sottovalutato, nella sua fase iniziale, l'importanza di una strategia di comunicazione che non sia unicamente incentrata su AIDEL/CLIL.

3.3.2 Agire sulle rappresentazioni sociali di AIDEL/CLIL

La percezione generale degli insegnamenti di materie scolastiche in una lingua straniera può anch'essa suscitare rappresentazioni affrettate e poco fondate, che sarà bene chiarire sulla base delle nostre conoscenze.

Alcune di queste opinioni sono positive (*imparare le lingue con AIDEL/CLIL è più motivante, imparare le lingue con AIDEL/CLIL è più efficace*) e non c'è motivo, in una buona strategia di comunicazione, di rimetterle in causa, anche se si volesse sottolineare che il miglioramento della padronanza delle lingue può semplicemente dipendere dall'aumento delle ore di esposizione a queste ultime e non all'approccio AIDEL/CLIL.

Più istintiva può essere l'idea che *l'approccio AIDEL/CLIL possa nuocere* all'acquisizione dell'italiano prima lingua degli studenti, nella misura in cui l'italiano mette in gioco l'identità nazionale. Sembra confermato per quanto sappiamo sui contesti bilingui, che questi effetti non sono stati verificati quando la prima lingua degli alunni gode di piena legittimazione ed è maggioritaria (il caso dell'italiano). Tuttavia ciò non sempre si ripete in altri contesti veramente diglossici, nei quali la lingua d'insegnamento ha maggiore legittimazione ed è più usata della prima lingua degli alunni, come può avvenire per le lingue regionali minoritarie messe a confronto con lingue di scolarizzazione nazionali (per es. lingua mochéna vs italiana, maltese vs inglese...), se le politiche linguistiche non cercano di correggere questi effetti. Il contesto sociolinguistico di Trento non trae origine, in larga parte, da questa configurazione per quanto riguarda le relazioni italiano vs inglese-tedesco.

Un'ultima preoccupazione riguarda il fatto che *l'apprendimento delle discipline in lingua straniera possa nuocere all'apprendimento delle discipline stesse*. Questo avviene se, quasi spontaneamente, l'insegnamento delle materie scolastiche in lingua straniera è considerato un insegnamento di lingua: la sua estensione fa allora temere per le acquisizioni in matematica, storia, scienze. Si tratta di un problema complesso, le cui risposte possibili al quale si basano sui «modi» in cui AIDEL/CLIL è interpretato e realizzato (cfr. 7). Comunque, la si deve trattare con serenità lasciandone fuori il dibattito politico.

Il Piano *Trentino Trilingue* è un dispositivo politico e amministrativo, che suscita e rimette in luce, in quanto tali, problemi regolamentari, questioni relative alla gestione del sistema educativo e dibattiti in cui le dimensioni ideologiche e pedagogiche sono fortemente intrecciate. Per tutte queste ragioni, si evince che si deve considerare la comunicazione relativa al Piano come facente parte del Piano stesso.

Capitolo 4

La necessaria valutazione degli effetti del Piano *Trentino Trilingue*: l'obbligo di risultati

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa agli Stati membri sull'educazione di qualità¹⁷ sottolinea che quest'ultima non può essere ridotta al principio della "soddisfazione del cliente", valutata in funzione delle sue aspettative; d'altronde, ci si può chiedere chi esso sia (l'alunno o la famiglia dell'alunno?). L'insegnamento e l'apprendimento delle lingue sono anch'essi campi molto complessi che non si possono ridurre a un modello unico di qualità. Sono influenzati dalla personalità degli alunni e degli insegnanti e dalle relazioni che si formano tra di loro. È difficile misurare i principi e le concezioni in campo educativo alla base del sistema scolastico: pertinenza, trasparenza, affidabilità, attrattività, flessibilità, carattere evolutivo, partecipazione, efficacia, socializzazione. Su questa questione è utile l'analisi di F. Heyworth (1998). In quest'ordine d'idee, il concetto di efficienza degli insegnamenti, che può essere considerato un parametro costitutivo della qualità, è anch'esso complesso da definire: miglioramento della "quantità" delle conoscenze acquisite (quali possono essere misurate), della qualità delle loro utilizzazioni, del tempo di formazione necessario alla loro acquisizione, ecc.

Il Piano è in perfetto accordo con la Raccomandazione sopra citata: gli investimenti realizzati sono considerevoli ed è dunque normale rendere conto degli effetti prodotti dalla formazione CLIL, il che è precisato al punto 8.2 del documento programmatico: "Valutazione in itinere e terminale": «Al Comitato provinciale di valutazione viene richiesta la definizione di uno schema di interventi di valutazione per accertare le tappe di avvicinamento degli obiettivi di competenza degli studenti identificati con riferimento al CFER, gli ostacoli eventuali.»

Il Piano *Trentino Trilingue* è destinato a migliorare l'apprendimento delle lingue attraverso l'estensione degli apprendimenti, fin dall'infanzia, detti a torto "precoci": nei nidi d'infanzia, dove le lingue non sono presenti e scuole dell'infanzia con l'obiettivo finale di passare dal 50% al 100% di scuole che propongono attività in inglese e in tedesco. Nei cicli superiori il Piano prevede l'introduzione o l'implementazione di AIDEL/CLIL a partire dalla scuola primaria e fino all'esame di Stato.

Il miglioramento dei risultati del sistema è dunque affidato all'approccio AIDEL/CLIL che deve perciò essere valutato in quanto tale, negli aspetti linguistici e per quanto concerne l'acquisizione delle conoscenze/competenze proprie alle discipline d'insegnamento. Dal punto di vista metodologico, non è possibile basarsi sui risultati ottenuti agli esami di Stato, poichè le condizioni di omogeneità in termini di contenuti delle prove e di procedure non

17. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CMRec2012-13_quality_FR.doc

sono controllabili, e ciò non sorprende perchè, giustamente, non si tratta di test. Ma si potranno utilizzare con profitto, a tal fine, le indicazioni delle inchieste INVALSI e delle inchieste internazionali standardizzate PISA e TIMSS-PILRS. Queste mostrano che la scuola trentina ha livelli elevati di performance in matematica, lettura e scienze. Ma questa scuola di robusta costituzione non dispone ancora di informazioni valutative sulle competenze linguistiche, motivo per cui si rende necessaria una forma di rendicontazione del Piano.

4.1 La valutazione della padronanza delle lingue straniere degli studenti nella Provincia di Trento: inchiesta generale e inchiesta in relazione al Piano

Non disponiamo di dati sulla conoscenza delle lingue degli studenti italiani. Le inchieste realizzate riguardano, per esempio, il numero di allievi, di classi o di scuole che hanno scelto AIDEL/CLIL. Un'analisi molto approfondita, detta *Rilevazione CLIL 2012*¹⁸ che è stata realizzata dal Dipartimento della conoscenza PAT (<http://www.vivoscuola.it/clil>) mette in evidenza la necessità di analisi qualitative (p. 42).

Il documento del 24 novembre 2014: *CLIL e insegnamento delle lingue: uno sguardo all'Europa* è anch'esso essenzialmente quantitativo, sulla scia delle inchieste europee d'Eurydice (inchiesta 2006 e inchiesta 2012, p.39 e seg.)¹⁹.

È anche la prospettiva privilegiata, ed è molto più comprensibile, per l'insegnamento in lingua straniera nella scuola dell'infanzia analizzato nel primo *Rapporto di monitoraggio sulle esperienze di insegnamento/sensibilizzazione alle lingue straniere nella scuola dell'infanzia* (nota del MIUR del 2 febbraio 2015). Bisogna infine ricordare che l'Italia non ha partecipato alla prima inchiesta europea sulle conoscenze in lingue degli alunni (*European Survey on Language Competences, 2012*)²⁰ mentre ha preso parte alle indagini internazionali PISA e TIMSS-PIRLS (cfr. RP 3.1)

Nel corso degli scambi, in particolare col Dott. Mario Giacomo Dutto, è emerso che **un'inchiesta qualitativa e contestualizzata sulle competenze in lingue acquisite dagli studenti della Provincia poteva costituire un elemento d'informazione indispensabile. Sembra infatti paradossale attivare dispositivi volti al miglioramento della conoscenza delle lingue, quando non si dispone di un'analisi precisa ad essa relativa, che si deve basare su dati quantitativi/qualitativi affidabili e rappresentativi della conoscenza delle lingue. Altrimenti l'ipotesi che il livello di conoscenza non sia sufficiente non è fondato empiricamente.** Un tale bilancio potrebbe condurre a convalidare gli obiettivi del Piano ma anche a dimostrare che un "miglioramento" nella conoscenza delle lingue, concepito in modo massiccio e uniforme, non sia né necessario né urgente o che non sia pertinente per certi gruppi di studenti. Questa è la seconda raccomandazione del consulente in ordine cronologico (cfr. Presentazione), ma sicuramente la più decisiva e strategica ai suoi occhi.

Questa indagine potrebbe vertere sulle competenze in lingue degli allievi alla fine della scuola dell'obbligo (terza media), in rapporto agli obiettivi nazionali (A2). Si tratterà altresì di determinare, in modo anonimo, ma per classe e per scuola, la percentuale di riuscita alle

18. Il suo titolo esatto è Analisi quantitativa esperienze di insegnamento in modalità CLIL

19. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf

20. <http://www.surveylang.org/>

prove di livello A2 che si ritengono soddisfacenti (50% ? 75%?) e la soglia di riuscita ad ogni prova (50%, 60%, 75% del punteggio totale, poichè una competenza può essere considerata acquisita soltanto al 100%). Si dovranno valutare i risultati con l'aiuto di differenti soglie di riuscita e predisporre un questionario d'inchiesta contestuale, per cercare di rendere conto delle differenze di risultati fra gli studenti e le classi. La competenza d'interazione orale dovrà assolutamente essere oggetto di un test (perchè è quella che determina, nelle rappresentazioni sociali comuni, il grado di competenza in lingua straniera dei parlanti: sanno/non sanno «parlare» la lingua in questione: cfr. 4.1.4).

Questa indagine non dispensa dall'attuare una specifica volta a valutare gli effetti del Piano e che riguarderà anche le classi con AIDEL/CLIL per accertare le conoscenze linguistiche di partenza (2015), in modo da poterle paragonare con i risultati ottenuti (2020).

Questa valutazione delle competenze linguistiche dovrà basarsi su un'analisi dello stato delle conoscenze in lingua per il campione destinato alla valutazione del Piano e per quello caratterizzante l'insieme di una fascia d'età data, quali si sarà in grado di descrivere alla fine del 2015 o inizio 2016 al più tardi, e come tali conoscenze si presenteranno alla fine del 2020 o inizio 2021. **Se le difficoltà tecniche non lo consentissero, si potrebbe pensare di organizzare due indagini distinte, una generale, l'altra secondo il protocollo di valutazione degli effetti del Piano.**

4.1.1 L'utilizzazione del QECR per la valutazione delle competenze in lingua

Le procedure di valutazione non presentano problemi tecnici di per sè, perchè esiste in materia una competenza nazionale. Si può prendere spunto dal protocollo adottato per la prima indagine europea (già citata ma che non ha valutato la competenza orale): *European Survey on Language Competences* e sulla competenza delle agenzie di certificazione nazionali riunite nell'Association of language testers in Europe (ALTE) che comprende Cambridge, Goethe, Cervantes, DELF/DALF per il francese del CIEP (Centre international d'études pédagogiques, Sèvres), Università di Siena, ecc. Tutte queste forme di valutazione e di certificazione si basano sul *Quadro europeo comune di riferimento per le lingue* (QECR) e sulle *Descrizioni dei livelli del QECR per lingua* (DNR/Description Niveaux de Référence, RLD/Reference Language Descriptions, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp) che propongono dei descrittori di competenze e degli inventari di mezzi linguistici, in grado di calibrare i campioni di produzione o d'interazione degli studenti ottenuti grazie a test standardizzati.

A tal scopo, si potrebbe far tesoro, per esempio, della metodologia utilizzata dal Laboratorio del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali (LADiLS, Università Ca' Foscari) che studia il caso di un Liceo Europeo italiano, in cui «la ricerca cerca di capire gli effetti che l'insegnamento di una disciplina non-linguistica in lingua straniera possa avere sullo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa di lingua straniera degli allievi²¹».

21. http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=120378

4.1.2 Livelli vs profili

La Raccomandazione CM/Rec(2008)7F agli Stati membri sull'utilizzazione del *Quadro europeo comune di riferimento per le lingue* e la promozione del plurilinguismo invita questi ultimi «alla valutazione e al riconoscimento delle competenze ricettive e produttive in funzione dei bisogni degli allievi, in tutte le lingue e a tutti i livelli, in particolare ai livelli più bassi, al fine di contribuire allo sviluppo del profilo plurilingue di ogni allievo» (4.9.1).

Questa nozione di *profilo* (cfr. Strumento 2) invita a non caratterizzare la competenza globale degli alunni secondo livelli (per es. A2) ma secondo la loro padronanza delle differenti componenti della competenza di comunicare linguisticamente (per il livello in lettura, in interazione orale, in comprensione dello scritto...). Ricorrere ad un "livello globale" non permette di mettere in luce le competenze effettive degli alunni nelle differenti attività linguistiche, che possono presentare considerevoli differenze, che una valutazione con un solo standard integrato porterebbe ad annientare. L'uso della nozione di "livello", "addizione" di elementi di diversa natura (come la capacità di leggere o quella di fare una relazione in lingua straniera), deve portare ad una descrizione analitica dei *profili linguistici* individuali o del gruppo considerato, perchè si possano avere delle conclusioni operative. Ciò significa che non è tecnicamente auspicabile sommare i punti ottenuti in ogni singola prova (secondo quale ponderazione fra le diverse competenze?) per cercare di identificare dei livelli globali, poichè questi non sono sufficientemente pertinenti per permettere un orientamento preciso del sistema educativo.

4.1.3 La definizione dei livelli fissati: l'ombra della competenza nativa

I livelli del QECR sono essenzialmente punti di riferimento che permettono di evidenziare un percorso teorico di acquisizione di una lingua. Vittime del loro successo, sono stati interpretati come obiettivi da raggiungere e sono utilizzati in modo piuttosto superficiale: cosa può voler dire "essere A1-A2" se non si dispone dei descrittori che permettano di definire analiticamente questo stadio? Questi usi ordinari di A2, B1 o C1 hanno finito per sostituire le vecchie denominazioni *livello principiante, medio, avanzato* dei quali diventano sinonimi correnti, nella misura in cui li si utilizza ignorando le definizioni di cui sono oggetto nel QECR.

Si ricorderà che la definizione di obiettivi e la valutazione delle competenze con i livelli del QECR devono basarsi sull'insieme di descrittori d'un livello di riferimento del QECR. Così il livello B2 è definito, per quanto riguarda la correttezza grammaticale (QECR 5.2.1.2), dal descrittore:

«Ha un buon controllo grammaticale; si possono ancora produrre sbagli occasionali, errori non sistematici e piccoli errori sintattici, ma sono rari e possono essere corretti retrospettivamente».

Ogni produzione, orale spontanea per esempio, che non corrisponda a questo criterio, non dovrebbe essere considerata a livello B2.

Conviene porsi la domanda sul realismo degli obiettivi linguistici fissati, nel contesto educativo del Trentino, sia in assoluto sia tenuto conto delle conoscenze di partenza degli alunni, sapendo che, per esempio, l'acquisizione di una padronanza C1 e C2 si raggiunge solo con un'esperienza adeguata nei contesti in cui la lingua d'arrivo è utilizzata (C1: «può riconoscere un largo ventaglio di espressioni ideomatiche e dialettali»; QECR 5.2.2.5). Infatti C1 definisce la competenza fissata, per esempio, per un insegnante, un interprete o un tra-

duzione di professione e C2, per esempio, quella di uno scrittore non nativo che scrive nella *lingua d'adozione*²², una lingua diversa dalla sua prima lingua.

Infatti, si tende a disconoscere che lo scopo dell'insegnamento non è necessariamente di arrivare alla competenza "massima" che diventa la sola degna di considerazione, poichè la sola perfetta. Il QECR sottolinea che ogni competenza in lingua è degna d'interesse, a tal punto che per il francese, per esempio, è stato realizzato e certificato (da un Diploma iniziale di lingua francese, DILF) un livello A1.1 (Beacco 2005).

In termini di procedure di valutazione collettiva, sarebbe certamente meno dispendioso valutare i risultati dei test individuali (per competenze) in rapporto ad un solo livello del QECR o ad un profilo di competenze, identificate come "previste/realiste" da un'indagine preliminare o in funzione delle indicazioni dei Piani di studio provinciali e delle Indicazioni nazionali.

4.1.4 Soglie di riuscita alle prove dei test

A rigor di logica, si dovrebbe considerare che una competenza non è acquisita se non corrisponde al 100% del punteggio richiesto o almeno ad una proporzione importante di esso. Considerazioni di cui tengono ad esempio conto le certificazioni in spagnolo dell'Istituto Cervantes che sono rilasciate nella misura del 70% del punteggio massimo. Le valutazioni di tipo scolastico che considerano che una competenza è acquisita con la *sufficienza* non sono da prendere in considerazione, perchè non appartengono al campo della certificazione, e d'altra parte non pretendono di esserlo. Ma sarà bene distinguere questi due approcci per valutare gli effetti sui risultati linguistici degli alunni, nel e al di fuori del Piano *Trentino Trilingue*. Ciò è possibile se si valuta ogni prova in rapporto a tre soglie di riuscita differenti che si situino, per esempio, al 50% (*sufficienza*), al 60% e al 75% del punteggio totale.

4.2 Valutare gli effetti del Piano

Questa necessaria valutazione è complessa da elaborare. Implica, per la sua stessa natura, di rispondere a certi criteri ed esige decisioni tecniche che il consulente deve semplicemente indicare.

4.2.1 Criteri generali per la valutazione del Piano

Dal punto di vista deontologico e metodologico, il consulente pensa che questa valutazione dovrebbe essere condotta da istanze esterne, che rispondano ad un bando con un capitolato d'onori molto preciso.

Tale capitolato, da elaborare, dovrà includere necessariamente l'organizzazione di un test di competenza orale interattiva, poichè è questa competenza che, nelle rappresentazioni sociali, costituisce, a torto o a ragione, l'elemento che definisce la padronanza di una lingua straniera. Ed è proprio questa fluidità che gli attori sociali valorizzeranno maggiormente. Questa sicurezza nell'orale, maggiormente valorizzata dagli attori sociali è definita da una serie di descrittori del QECR (5.2.3.2).

22. Termine utilizzato nel *Rapporto* alla Commissione sul contributo del multilinguismo al dialogo interculturale e alla reciproca comprensione dei cittadini nell'UE, presieduta dall'autore franco-libanese Amin Maalouf e presentata dal Commissario europeo per Multilinguismo L. Orban, il 31 gennaio 2008.

4.2.2 Valutazione differenziale, valutazione in rapporto a degli standard

La valutazione dovrà innanzitutto permettere:

- di descrivere le competenze finali degli alunni paragonandole alle competenze in lingue e nelle discipline, registrate all'inizio del Piano;
- di paragonare i risultati delle classi che hanno avuto una formazione AIDEL/CLIL con quelli delle classi che non l'hanno avuta, sia dal punto di vista linguistico sia delle conoscenze disciplinari, tenendo conto dei casi "misti", poiché 30 Istituti Comprensivi su 55 hanno già adottato questo approccio.

Sarà anche importante descrivere e distinguere le competenze finali degli alunni dei percorsi liceali rispetto a quelle degli alunni dell'istruzione e della formazione professionale.

Una tale caratterizzazione differenziale sarà rivelatrice, ma probabilmente non permetterà di esimersi dal fare caratterizzazioni assolute. Il MIUR ha fissato degli obiettivi nazionali agli insegnanti di lingue, dettagliati in termini di livelli di riferimento del QECR. Rapportati agli obiettivi nazionali, quali sono gli obiettivi del Piano? Si punta a livelli superiori a quelli stabiliti a livello nazionale, oppure ci si aspetta un plusvalore del Piano in termini di maggior percentuale di riuscita, in paragone con le Indicazioni nazionali o di altri settori del Nord Est (come per PIRLS) ? Quali i criteri da stabilire? Qual è la percentuale d'acquisizioni supplementari corrispondente all'investimento effettuato, in ore e in finanziamenti? Per esempio, se si considera la secondaria di primo grado, si punta su 3 ore di AIDEL/CLIL settimanali per trenta settimane per l'a.s. 2019-2020, ossia l'equivalente delle ore di lingue, e quindi un raddoppio del monte ore: possiamo aspettarci un aumento del 50% delle performance linguistiche finali? Oppure, siccome, l'efficacia delle ore di lezione decresce, si deve fissare una soglia di rendimento inferiore e quale?

Sembra evidente che l'insieme delle considerazioni precedenti implica conseguenze complesse sui criteri di costituzione dei campioni della popolazione scolastica (oltre ai criteri di rappresentatività quantitativa) che si dovranno definire al fine di valutare il Piano.

4.2.3 Valutare AIDEL/CLIL in modo specifico?

Resta infine la questione di sapere se lo sforzo AIDEL/CLIL garantito dal Piano deve essere valutato da test specifici integrati. Il MIUR sembra privilegiare questa opzione per l'esame di Stato. Il consulente considera che questi test, quale che sia la lingua utilizzata, dovrebbero innanzitutto incentrarsi sulle competenze scritte, che sono la forma più completa di comunicazione scientifica. Questo significa che la formazione corrispondente debba mettere l'accento su "leggere per imparare", ma anche su "scrivere per imparare", unendo conoscenze disciplinari e conoscenze linguistiche. Per quanto riguarda la modalità con cui calibrare i parametri di valutazione delle conoscenze/competenze nella disciplina e delle conoscenze/competenze in lingua, si suggerisce di far propria una soluzione già presente nella letteratura didattica, cioè di tener conto della formulazione ma non di valutarla a parte, per mezzo di una percentuale definita di punti sul punteggio globale. Appare chiaro che questa opzione porta ad accordare una certa priorità alla valutazione dei risultati disciplinari.

Queste considerazioni privilegiano alla fine una valutazione dei risultati acquisiti delle discipline in italiano e di quelle in lingue, nelle prove di lingua che tengono conto, le une e le altre, delle competenze scritte richieste per l'espressione scientifica. Queste sono globalmente di natura espositivo/argomentativa (su questo punto, vedi Boscolo & Zuin 2014) e fanno

ricorso ad un vocabolario scientifico trasversale alle discipline (Phal 1971). Soprattutto se AIDEL/CLIL è volto a migliorare la “competenza di comunicazione”, nel senso molto comune in cui la si intende, (cioè “saper parlare” = “saper interagire negli scambi orali spontanei”), risulta difficile credere che discutere di argomenti scientifici nelle conversazioni con un esaminatore costituisca un contesto di osservazione/valutazione adatto. Al massimo, si può valutare la competenza in una produzione orale continua (breve presentazione dell’alunno). Ma questa è poco interattiva e non è significativa se non è improvvisata, come nelle conversazioni della vita quotidiana.

4.2.4 Il *construct*: cos’è l’approccio AIDEL/CLIL? Prime considerazioni

Questa scelta di non valutare AIDEL/CLIL in modo isolato, ma di ricercarne gli effetti nei risultati acquisiti nelle materie e in quelli di lingua, si basa su una certa concezione della natura di AIDEL/CLIL. Questa è determinante, perchè permette di specificare ciò che deve essere valutato (detto tradizionalmente *construct* nella letteratura sulla valutazione). Questa questione sarà trattata in tutte le sue dimensioni nel capitolo 7.

Come primo approccio a questo problema, si farà notare che è infatti abbastanza frequente, nella letteratura didattica, considerare che gli insegnamenti AIDEL/CLIL abbiano per obiettivo principale quello di permettere la costruzione dei concetti e delle categorie, delle strategie e dei procedimenti scientifici (nel presente caso, l’italiano e una lingua straniera, entrambi presenti). Vengono attribuiti a questo approccio benefici cognitivi supplementari in rapporto ad un accesso “monolingue” alle conoscenze costitutive delle materie scolastiche. Per esempio, l’analisi Gajo & Serra (2002) sull’apprendimento della matematica insegnata in italiano e in francese in Val d’Aosta fornisce conclusioni, certo poco generalizzabili, non in termini d’efficacia ma in termini di competenze differenziate: gli alunni di un gruppo in cui la matematica viene insegnata in una sola lingua sembrano aver sviluppato competenze più solide per quanto riguarda l’acquisizione e la memorizzazione delle conoscenze; gli alunni che hanno avuto un insegnamento bilingue sviluppano forme di saper-fare di tipo strategico che permettono loro di applicare più facilmente le conoscenze acquisite a situazioni o problematiche inedite. Possiamo almeno ritenere che la co-utilizzazione di due lingue nell’insegnamento di una disciplina dovrebbe portare gli insegnanti a riscoprire «l’importanza cruciale della lingua e il suo considerevole peso in ogni disciplina scolastica [che è] occultata dalla familiarità della L1» (Cavalli 2005 : 152). Ed è questa sensibilità alle dimensioni linguistiche delle discipline che dovrebbe produrre un plusvalore cognitivo.

Valutazioni specifiche delle competenze nelle discipline in cui vengono utilizzate due lingue in modo integrato dovrebbero infatti contribuire ad arricchire la problematica delle attuali valutazioni delle discipline, che vertono essenzialmente sui contenuti e le discipline. La ricerca in didattica è in corso ma non ha finora prodotto un sistema di riferimento soddisfacente, che in modo globale e coerente, proponga descrittori gerarchizzati o almeno classificati che specifichino le competenze AIDEL/CLIL in maniera trasversale o per disciplina. Questo renderebbe possibile la caratterizzazione del *construct* (vedi su questa questione Beacco *et al.* pubblicazione prevista 2015). D’altra parte, questa situazione è paragonabile a quella della valutazione della competenza plurilingue, nella misura in cui la sua stessa definizione non è consolidata (Lenz & Berthele 2010).

Per concludere, si può ritenere che non è interamente fondato, in termini teorici, stabilire delle *correlazioni meccaniche* fra apporti linguistici dell'approccio AIDEL/CLIL ed acquisizioni disciplinari. Ma queste ultime devono essere esplorate se la finalità di AIDEL/CLIL è quella di contribuire allo sviluppo cognitivo e non unicamente linguistico degli alunni. Si chiarirebbe inoltre il problema facendo un paragone fra i risultati ottenuti nei test internazionali PIRLS e PISA dagli alunni della provincia (indagine di PISA /INVALSI del 2012 e indagini future) e gli effetti del rafforzamento degli insegnamenti AIDEL/CLIL, non fosse altro che per fornire risposte fondate ai timori di vedere l'insegnamento massiccio AIDEL/CLIL produrre un arretramento nei risultati relativi all'apprendimento delle discipline scolastiche o, semplicemente, restare senza effetti significativi.

Ad ogni modo, e quali che siano le difficoltà di concezione, la valutazione del Piano *Trentino Trilingue* è indispensabile e deve essere condotta in modo qualitativamente ineccepibile e questo rende necessario che si attribuiscono fondi a questa attività. Si ricorda che, nello spazio dell'Unione europea, questi ultimi sono generalmente il 10% del bilancio globale di un progetto. Questo processo di valutazione, che entra a pieno titolo nel bilancio del Piano, costituisce d'altronde un'opportunità unica di valutare gli effetti di AIDEL/CLIL in dimensioni reali. A questo titolo, merita di diventare un progetto di ricerca fondamentale e di ricerca-azione nel quadro dei progetti integrati d'istituto (cfr.8.2).

Conclusione: un Piano “chiuso” ed “aperto”

La Provincia ha fatto ricorso, per dare un forte impulso alle politiche linguistiche ed educative, ad una forma d'organizzazione detta *Piano*. Questo termine ha una lunga storia politica e può far sorgere connotazioni anche negative. La sua descrizione nei dettagli rende possibile una verifica attenta della sua realizzazione, ma questa specificazione degli obiettivi ha soprattutto lo scopo di sistematizzare pratiche isolate, che si ritiene debbano essere estese al sistema nella sua totalità. Si immagina che questa decisione sia stata presa sulla base di prove sufficienti dell'efficacia di tali dispositivi, altrimenti si corre il rischio di fare scelte strategiche sulla base del consenso universale.

Quale che sia la rigidità attribuitagli, questo Piano di azione mobilita delle risorse finanziarie e umane importanti la cui efficienza dovrà essere dimostrata. Ora, questa valutazione è resa complessa dal fatto stesso che il Piano mette in atto più assi strategici (cfr. parte II) e sarà molto delicato distinguere quanto si deve attribuire a ciascuno di essi. In più, gli effetti auspicati di AIDEL/CLIL non sono chiari e ci saranno evidenti difficoltà, per quanto riguarda le teorie della valutazione e della certificazione, a mettere assieme la valutazione di progressi cognitivi (a partire da quale standard e da quali descrittori) e di quelli ottenuti in lingua straniera, misurati con livelli o profili di competenze del QECR.

Se il Piano *Trentino Trilingue* è dotato di un calendario di realizzazione quantificato (in termini di scuole, classi, insegnanti), non dispone (ancora) di indicatori qualitativi/quantitativi che gli permettano di misurare i livelli intermedi e finali di realizzazione, in termini di benefici per gli apprendimenti.

E se questi obiettivi sono chiari, la loro realizzazione, che dipende da decisioni tecniche e didattiche (per esempio, per i contenuti della formazione rivolta agli insegnanti o per l'interpretazione da dare a AIDEL/CLIL), resta ancora aperta.

II^a PARTE

I TRE ASSI DEL PIANO *TRENTINO TRILINGUE*

Il Piano *Trentino Trilingue* ha scelto tre assi strategici per migliorare l'efficienza dell'apprendimento delle lingue nel sistema educativo della provincia: le mobilità, i contatti con le lingue fin dall'infanzia, l'insegnamento AIDEL/CLIL, che vengono presentati nel documento Piano, secondo un ordine d'importanza crescente. Si presenteranno in questa sede, invertendone l'ordine, le analisi del consulente sull'efficacia relativa di queste tre forme d'intervento.

5

Il Piano è finalizzato ad accrescere le *mobilità* degli alunni e degli insegnanti. Queste costituiscono senza dubbio alcuno, il mezzo più sicuro (in rapporto agli altri due assi) di accrescere le competenze e le conoscenze tramite un'esperienza linguistica e interculturale insostituibile. I soggiorni d'immersione linguistica portano benefici incontestabili in termini d'acquisizione. Il consulente ritiene che queste mobilità sarebbero particolarmente pertinenti per *gli indirizzi tecnici e professionali*, dove l'opportunità di un ulteriore apprendimento delle lingue è generalmente più debole. Si dovrà prestare grande attenzione da questo punto di vista, all'attuazione di criteri di ammissione e di selezione adeguati attraverso un dispositivo amministrativo specifico, che si doti anche degli strumenti per verificare gli effetti di queste immersioni nelle lingue da apprendere. E per gli insegnanti le mobilità, soprattutto inserite in progetti d'istituto (cfr. 8), dovrebbero permettere ben più di un'esposizione ad una lingua: un'esperienza pedagogica interculturale.

6

Il Piano ha lo scopo di far entrare i bambini scolarizzati in contatto con le lingue *fin dalla prima infanzia* (nidi, scuola dell'infanzia, scuola primaria). La domanda classica dei genitori e l'idea, ormai diffusa, delle virtù di un insegnamento precoce devono tuttavia portare ad una gestione attenta di questo accostamento, di cui non è utile ricercare effetti tangibili sulla padronanza effettiva. Sarebbe maggiormente pertinente concepire

un *curricolo esperienziale* incentrato sul linguaggio e la diversità delle lingue naturali, più adatto dal punto di vista educativo, cioè come esposizione fin dalla prima infanzia alla diversità culturale e linguistica del loro ambiente di vita (cfr. 10).

7

Il Piano punta ad allargare gli insegnamenti AIDEL/CLIL come via privilegiata di miglioramento dell'efficacia dell'insegnamento delle lingue, il che porta ad interrogarsi sulla natura stessa di AIDEL/CLIL che non viene specificata nei principi del Piano. Ora, l'approccio AIDEL/CLIL si può interpretare in due modi:

- il primo, trasforma la lezione della disciplina in lezione di lingua sugli argomenti che appartengono ai programmi delle discipline. Si suppone che questi suscitino una maggiore motivazione e, tutto sommato, acquisizioni più solide, perchè la lingua è praticata in situazioni più autentiche, per far proprie delle conoscenze, anche se queste situazioni di comunicazione non hanno normalmente luogo negli scambi verbali nella vita sociale. Questa interpretazione tende ad escludere l'uso dell'italiano o a limitarne l'impiego a micro alternanze puntuali e non programmate. AIDEL/CLIL così inteso non fissa come obiettivo quello di facilitare l'accesso degli alunni all'espressione scientifica, almeno nell'interpretazione che ne è fatta nei percorsi di formazione proposti.
- il secondo vede in AIDEL/CLIL lo sviluppo di capacità in lingue straniere innanzitutto al servizio delle discipline. Si tratta allora del modo privilegiato di costruzione delle conoscenze; i suoi benefici linguistici sono da ricercare nell'accesso ai generi scientifici/accademici (e alla retorica della conoscenza corrispondente) sia in italiano, quanto nelle lingue straniere di arrivo (CALP)²³; tale modalità potrebbe produrre indirettamente acquisizioni per gli scambi quotidiani (BICS). Si basa sulla co-utilizzazione delle due lingue d'insegnamento: non si tratta in alcun modo di lasciar che le lingue si mescolino (*code meshing*) indifferentemente ma di gestire il loro impiego alternato/successivo, partendo da un modello teorico prefissato delle lingue (*code switching*) per sequenze. Queste possono essere monolingui o bilingui e distribuite secondo criteri pedagogici corrispondenti a certe attività di classe. L'alternanza della lingua, messa in atto coscientemente dall'insegnante, deve essere fissata contestualmente e in funzione delle metodologie d'insegnamento delle discipline²⁴. La sua elaborazione potrebbe essere oggetto di attività di ricerca-azione nei progetti di istituto integrati.

23. *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) opposta a *Basic Interpersonal Communicative Skill* (BICS), dicotomia dovuta a J. Cummins.

24. Tecnicamente, si tratta di un «modello teorico medio di alternanza delle lingue».

Il Piano, come ci si aspetta da un documento politico, non fornisce indicazioni operative riguardo a questa duplice opzione, mentre nel frattempo la prima modalità (AIDEL/CLIL linguistica) è già ben presente nelle pratiche AIDEL/CLIL e nei percorsi di formazione proposti: così, gli insegnanti, per diventare AIDEL/CLIL devono acquisire un livello di competenza B2 *generico*, e questo, in centri che propongono corsi di lingua a tutti i tipi di pubblico; si può supporre che questa formazione linguistica sarà certo utile ma da integrare per quanto riguarda le attività disciplinari in lingua degli insegnanti. La formazione didattica proposta non prende sufficientemente in considerazione la dimensione CALP, visto che è incentrata sulle questioni metodologiche generali relative all'insegnamento delle lingue. Non pronunciarsi su questo punto equivale *de facto* a sottovalutare le dinamiche in corso.

Non è prudente affidare quasi esclusivamente ad AIDEL/CLIL la responsabilità del miglioramento delle conoscenze in lingua straniera degli alunni. Inoltre, questo crea tensioni fra gli insegnanti, quando invece la collaborazione fra docenti di italiano (che sono anche insegnanti di storia e di geografia), di lingue straniere, di discipline e di AIDEL/CLIL è sarebbe in grado di assicurare il successo del Piano. Si devono coinvolgere differenti categorie di insegnanti in un'impresa collettiva tesa verso l'innovazione pedagogica (cfr. 8).

Capitolo 5

Il cuore del Piano *Trentino Trilingue*: mobilità ed esposizione immersiva/interculturale

Il documento che descrive il Piano *Trentino Trilingue* dedica la sezione 7 (*Nella direzione di una crescente internazionalizzazione del sistema educativo provinciale*) alle mobilità degli attori della scuola. Quest'ultima formulazione è senz'altro più chiara perchè mette l'accento sulle persone (alunni, insegnanti...) e meno sulle istituzioni e sugli apporti che possono derivare dalle cooperazioni europee e internazionali, nella misura in cui l'internazionalizzazione non è un fine a se stante.

Il consulente ritiene che il Piano riservi nella presentazione un posto eccessivamente modesto a questo campo, poichè, in linea di massima, sui 36 milioni di euro stanziati per il Piano, 15 sarebbero attribuiti alle mobilità. A questo punto, queste non sono che una forma d'accompagnamento del Piano, mentre dovrebbero essere addirittura considerate il cuore stesso del dispositivo da gestire con la stessa attenzione prevista nel quadro dell'insegnamento. E dovrebbero essere oggetto di maggior attenzione nel dibattito pubblico creatosi intorno al Piano. Il Dipartimento della Conoscenza ha a questo proposito un ruolo essenziale da svolgere.

5.1 Le mobilità per gli alunni: l'esperienza della lingua e dell'*alterità* culturale

La nozione di mobilità è nata a seguito della mondializzazione e della costruzione europea, che hanno visto moltiplicarsi la circolazione delle persone, dei beni materiali, dei prodotti culturali e intellettuali. Si tratta di spostamenti fisici o virtuali, legati a progetti di vita o a circostanze diverse: mobilità professionale e emigrazione, turismo ma anche mobilità scolastiche ed universitarie. Gli spostamenti effettivi/fisici hanno in comune il fatto di mettere in contatto diretto con l'*alterità* culturale (ambienti urbani, paesaggi, modi di vita) e, nello stesso tempo, con l'*alterità* linguistica che diventa fonte di acquisizione soprattutto quando si possiede già una padronanza elementare delle lingue utilizzate in questi contesti non o mal conosciuti. Questi contatti sono potenzialmente occasioni di esperienze socio-affettive, poichè, per operare in questi nuovi spazi, le abitudini acquisite (saper-essere, saper-fare, saper-comunicare...) non sono adeguate e questo differenziale produce interrogativi e soprattutto adattamenti personali. Il che non avviene nello spazio della classe dove l'*alterità* è presente in forma virtuale ma dove non suscita riflessioni su se stessi a forte valenza esistenziale. Questo aspetto del Piano rimette in luce le dimensioni culturali e interculturali degli apprendimenti di lingue che non sono molto evidenti negli approcci AIDEL/GLIL. Ci ritorneremo più avanti (cfr. cap.10).

L'esperienza internazionale della Provincia in materia educativa è considerevole. La si potrebbe allargare grazie ad un esame delle finalità e dei protocolli di scambi sperimentati nel

quadro del progetto PLURIMOBIL²⁵ del Centro Europeo delle Lingue Vive/Centre Européen des Langues Vivantes (CELV, Consiglio d'Europa www.ecml.at). Questo approccio prevede la realizzazione di un progetto comune (vedi 5.1.3) fra classi di diversi paesi o regioni. Si basa sui principi della reciprocità e della realizzazione in partenariato di un progetto comune. Esso punta a sviluppare attitudini e abilità legate all'incontro con l'*alterità*, ad una socializzazione più ampia che lasci uno spazio alle differenze/somiglianze fra i propri valori e quelli degli altri e ad un'autentica esperienza in cui gli alunni imparino a diventare autonomi. Questo tipo di mobilità costituisce un'attività particolarmente adatta allo sviluppo di competenze sia culturali/interculturali sia linguistiche degli alunni.

5.1.1 I benefici dell'esposizione immersiva

Le mobilità ridanno alla comunicazione linguistica lo statuto di pratica sociale e permettono un'esposizione alla lingua d'arrivo, ricca di occasioni di apprendere, se essa è effettivamente utilizzata dall'alunno in mobilità. La lingua cessa di essere l'oggetto di una disciplina scolastica per ridiventare il prodotto della facoltà di linguaggio. L'insegnamento, soprattutto estensivo, che ha trasformato in discipline l'apprendimento naturale delle lingue, è certamente di scarsa efficacia. Per questa ragione, ci si può aspettare molto di più dalle mobilità che dall'insegnamento in termini di acquisizioni linguistiche. Per la stessa ragione, le mobilità devono essere gestite con la più grande attenzione e non come una dimensione secondaria del Piano.

5.1.2 Le mobilità degli studenti: priorità alle formazioni tecniche e professionali e ai discenti socialmente vulnerabili

Il sistema educativo della Provincia presenta una particolarità degna di essere sottolineata, cioè una forte e non recente preferenza degli studenti per gli indirizzi della formazione professionale: «Questo particolare sviluppo della formazione professionale costituisce uno degli aspetti di maggiore distinzione rispetto al resto del paese e un elemento di primario interesse, considerata la continua espansione del comparto della formazione professionale registratasi negli ultimi anni anche a livello nazionale» (RP 3.1). Si deve partire da questa caratteristica per predisporre le mobilità previste dal Piano. Quest'ultimo cita esplicitamente la necessità di creare «un modello organizzativo riferito a percorsi previsti, persone coinvolte, spazi e tempi predisposti» destinato ad inquadrare e valorizzare le esperienze di mobilità dei discenti, in particolare facendo in modo che queste ultime siano considerate parte integrante del percorso di formazione²⁶. Devono dunque rispondere a condizioni prefissate che ne permettano la convalida, contrariamente alle mobilità fatte a titolo privato. Al consulente sembra che l'IPRASE Trentino potrebbe prendere parte alla costruzione di un tale dispositivo, sotto

25. <http://plurimobil.ecml.at>

26. Il Piano cita:

- la costruzione di framework che promuovono e valorizzano esperienze di mobilità all'estero integrate nel curriculum a favore degli studenti;

- lo sviluppo e l'implementazione di strumenti di sostegno della mobilità internazionale degli studenti, attraverso l'erogazione di borse di studio per sostenere la frequenza del IV anno all'estero (per periodi semestrali e pari all'intero anno scolastico) e periodi di full-immersion linguistico all'estero, anche in abbinamento a stage lavorativi.

l'egida e in collaborazione con il Dipartimento della Conoscenza della Provincia che dispone delle competenze amministrative e di un'esperienza molto importante in questi ambiti, e con le altre istituzioni interessate²⁷.

Questo dispositivo di gestione e di sostegno dovrebbe attribuire le mobilità in primo luogo agli alunni delle formazioni tecniche e professionali, sotto forma di *stage* professionali di formazione al di fuori dell'Italia. È molto importante dare a questi studenti una tale opportunità, nella misura in cui essi non avranno probabilmente altre occasioni istituzionali di apprendere le lingue nel proseguimento del loro percorso scolastico (nell'insegnamento superiore per esempio).

Essi possono trarne il maggior profitto, perchè hanno l'occasione di prendere coscienza del fatto che la padronanza della lingua sul posto di lavoro (sia l'italiano che le lingue straniere) costituisce una competenza professionale, tanto più che certe funzioni sono in larga parte linguistiche (tutte quelle che implicano degli scambi col pubblico, i consumatori, i clienti).

Questa consapevolezza dei bisogni linguistici è probabilmente più immediata per loro che per i colleghi degli indirizzi liceali che portano all'insegnamento superiore. La didattica delle lingue ha elaborato, fin dal 1975, approcci d'ingegneria della formazione in lingua, capaci di costruire programmi «su misura». Dall'*Industrial English* (Jupp & Hodlin 1975), le pubblicazioni del tipo "inglese, tedesco o francese per la professione" non mancano certo. D'altronde, è significativo che questi insegnamenti su obiettivi specifici, che nascono da un'analisi dei bisogni linguistici, siano stati così frequentemente denominati *AIDEL/CLIL* durante i Tavoli (tav. 5), segno, questo, di un'estensione non controllata di tale termine che porta ad una certa confusione didattica. Queste formazioni mirate in lingua dovrebbero essere rafforzate e legittimate con l'attribuzione di un numero importante di borse di mobilità agli alunni e agli insegnanti di questo settore educativo fondamentale per lo sviluppo economico della provincia.

Le borse dovrebbero essere attribuite in priorità e secondo quote rilevanti alle scuole aventi delle proporzioni importanti di studenti che non proseguono gli studi dopo la licenza di terza media (ossia il 12% della popolazione scolastica della provincia di Trento nel 2012). Questa discriminazione positiva dovrebbe essere estesa agli alunni appartenenti agli ambienti e ai gruppi più svantaggiati materialmente e culturalmente, che non sono in grado di accedere in altro modo a soggiorni di formazione linguistica, così come agli alunni che evidenziano maggiori difficoltà nell'apprendimento delle lingue, in modo da dimostrare loro che sono capaci di progredire grazie a questo apprendimento esperienziale.

5.1.3 Le mobilità: priorità ai progetti d'istituto

È importante promuovere, con le mobilità (ma anche tramite *AIDEL/CLIL*), attività basate su un progetto che potrebbero essere individuali o di gruppo, unidirezionali o fondate su scambi, ed anche su attività condivise fra alunni della Provincia e alunni di altri sistemi educativi.

Si tenderà a favorire i progetti di gruppo/classe o d'istituto, poichè l'organizzazione dell'insegnamento tramite un progetto integrato, costituisce una risposta didattica di grande

27. Cfr. sezione 7. Nella direzione di una crescente internazionalizzazione del sistema educativo provinciale, *Mobilità internazionale degli attori della scuola e sviluppo di partnership*, p. 29 e seg.

valore, che è ancora più inclusiva e trasversale di AIDEL/CLIL. Essa è diffusa in numerosi Paesi dell'Europa del Nord che ottengono alti punteggi nelle indagini internazionali. Per la provincia di Trento, un buon esempio di questo approccio pedagogico è fornito nel tavolo 5 dall'Istituto Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche. I progetti collettivi di classe/i o di istituto possono, naturalmente, essere relativi alle relazioni fra i due spazi linguistici-culturali e riguardare gli scambi e le influenze economiche, commerciali, artistiche e culturali o essere incentrate, da questo punto di vista, sul patrimonio culturale e il territorio. Sono chiaramente più facili da concepire, organizzare e da far accettare negli istituti tecnici e professionali perchè questi ultimi già dedicano una parte importante alle attività pratiche. La pedagogia del progetto è anche fondamentale per la diffusione e la riuscita di AIDEL/CLIL propriamente parlando, nella misura in cui crea le collaborazioni indispensabili fra i diversi insegnanti di lingue (italiano, lingue straniere, insegnanti di altre materie, insegnanti CLIL). Il reclutamento degli insegnanti per la formazione AIDEL/CLIL dovrebbe essere subordinato all'attuazione collettiva di un progetto d'istituto, che implichi eventualmente le necessarie mobilità (cfr. 8).

È compito di chi ha la responsabilità di attribuire queste borse definire i criteri di selezione operativi di questo tipo, più specifici, basandosi sugli apporti della pedagogia degli scambi e della didattica del progetto.

5.2 Le mobilità: durata, tutorato, apertura

La durata delle mobilità dovrebbe essere pensata in periodi annuali e trimestrali in modo che siano compatibili (nei limiti del possibile tenendo conto delle differenze fra i calendari scolastici) col ritmo scolastico della Provincia.

Lunga durata

Sarebbe opportuno evitare i soggiorni di una settimana: non costituiscono un lasso di tempo sufficiente che permetta di assorbire lo "shock linguistico", la riorganizzazione delle conoscenze grammaticali dichiarative e un'esposizione adeguata alla lingua nei suoi usi sociali.

La ricerca di imprese, istituti e famiglie disponibili ad ospitare è un compito importante e di lungo respiro, da portar avanti in collaborazione con tutte le componenti della Provincia: associazioni professionali, culturali, religiose, così come nel quadro dei partenariati già in corso. La definizione e la verifica delle dimensioni materiali, culturali ed educative è anche una funzione importante nella gestione di queste borse, riguardo alle quali non è possibile formulare proposte più concrete in questa sede.

Per quanto riguarda le dimensioni formative delle mobilità, queste dovranno essere considerate nelle modalità d'attribuzione delle borse di soggiorno, organizzate in campagne annuali (nel 2015 per il 2016, ecc.). Oltre ai soggiorni che prevedono di seguire percorsi di formazione in loco, si può fare spazio a soggiorni di mobilità attribuiti in funzione della pertinenza educativa del progetto che questi spostamenti permetteranno di realizzare (cfr. sopra).

Tutorato

Ci si preoccuperà inoltre di creare un dispositivo di "tutorato di mobilità" on line, per esempio via Skype, in modo da realizzare un monitoraggio pedagogico, socio-affettivo e interculturale di questi soggiorni. Ad ogni modo, le istituzioni interessate dovranno elaborare

brevi moduli di formazione alla mobilità, che rendano gli alunni consapevoli delle forti implicazioni interculturali di queste esperienze e che forniscano loro risorse informative, ma anche spunti di riflessione necessari alla gestione positiva di questo incontro con l'*alterità*.

Le destinazioni delle mobilità da privilegiare sono evidentemente gli spazi limitrofi, ciò che dimostrano i legami già creati. E si ritornerà sull'importanza per la Provincia di un insegnamento consistente del tedesco (cfr. 10.3.3), che è la lingua dei suoi principali partner economici (Germania, Austria).

Apertura e diversificazione

Sarebbe utile aprire in modo congruo queste mobilità verso Paesi dove l'inglese è effettivamente utilizzato come *lingua franca*, perchè sono contesti in cui gli alunni dovranno molto probabilmente utilizzare maggiormente questa lingua. Non si può formulare nessuna contro-indicazione didattica per quanto riguarda l'apprendimento dell'inglese in interazioni con non nativi (che sono numericamente di gran lunga superiori ai parlanti nativi), dato che sulla questione dell'accento non è facile decidere, poichè, se si tende verso soluzioni realistiche, bisognerebbe logicamente privilegiare l'accesso all'inglese tramite gli accenti dell'America del Nord. E non si possono ignorare gli accenti regionali come quelli, per esempio, dell'Unione indiana (stato del gruppo BRICS), dell'Australia e del Canada (paese d'immigrazione) e nemmeno le ipotesi di frammentazione dello spazio linguistico anglofono (Crystal 1997).

In questa prospettiva, le mobilità verso Paesi diversi da quelli anglofoni o germanofoni, e dunque in altri spazi linguistici, dovrebbero essere considerate e incoraggiate. Ciò permetterebbe di aprire questo Piano, di diversificare l'offerta in lingue della Provincia. Se gli alunni non hanno competenze nelle lingue dei Paesi che li ospitano, potrebbero venir organizzate sessioni di formazione linguistica intensiva poco prima della partenza, per avviare una competenza di tipo A1.1. La diversità delle risorse linguistiche può solo essere un vantaggio per la Provincia, in particolare nei rapporti con i paesi vicini, come la Francia (secondo partner economico della Provincia) o la Slovenia, quello dell'Europa centrale e lo spazio balcanico dove le imprese del territorio trentino sono presenti (cfr. RP 5.5).

5.3 Le mobilità degli insegnanti

Le mobilità riguardano chiaramente gli insegnanti di discipline che sono tenuti a concretizzare l'opzione AIDEL/CLIL del Piano. Ma se una larga parte delle mobilità è attribuita in funzione della qualità dei progetti d'istituto, allora vi possono partecipare tutti gli insegnanti di lingue straniere, di italiano e di discipline in italiano. Al consulente sembra opportuno che le mobilità vadano a beneficio di tutti gli insegnanti, che siano AIDEL/CLIL o meno, che contribuiscono collettivamente alla qualità dell'insegnamento. Le modalità del loro reclutamento dovranno essere determinate da chi gestisce queste mobilità in funzione dei progetti integrati d'istituto.

Le mobilità degli insegnanti pongono problemi di organizzazione ben noti, se si vuole che abbiano luogo durante il periodo scolastico, in modo che gli insegnanti (e i loro studenti, eventualmente) possano essere pienamente inseriti nel sistema educativo che li accoglie. Non si possono escludere mobilità individuali corrispondenti ad un progetto professionale, che sono forse più facili da gestire. Ma si devono prendere in considerazione "mobilità collettive", con spostamento del gruppo di insegnanti (e di alunni) che formano un gruppo di

progetto (ricerca di documenti, osservazione e analisi di pratiche di classe dei colleghi stranieri...) e che sono tenuti a spostarsi insieme (o almeno, una parte del gruppo).

Ciò non toglie che gli spostamenti possano essere individuali soprattutto se lo scopo non è semplicemente di natura linguistica. Infatti, si può ipotizzare che queste mobilità non abbiano la sola finalità di imparare la lingua d'arrivo, altrimenti il Piano potrebbe trovarsi nella situazione di finanziare soggiorni d'immersione linguistica in inglese... sotto il sole di Malta. E, in particolare, le mobilità potrebbero trarre vantaggio da un'esperienza diretta di forme linguistico/metodologiche e pedagogico/metodologiche dell'insegnamento, per esempio, della matematica in Germania, il che può avvenire solo con la compresenza dei colleghi di lingua tedesca incaricati di questi corsi. Questo porterebbe ad escludere formule di mobilità "contemporanee", dette *da posto a posto* (di fatto «scambi» di posti), dove i due insegnanti non cooperano direttamente, perchè ognuno svolge la funzione dell'altro.

5.3.1 Mobilità degli insegnanti: priorità all'esperienza della diversità delle culture educative

Le mobilità degli insegnanti devono sicuramente produrre benefici linguistici, ma ciò su cui si deve puntare prioritariamente è un'esperienza interculturale della cultura educativa della società che ospita: questa esperienza deve permettere di cogliere meglio le differenze e le convergenze nell'insegnamento di una medesima disciplina, tanto più che le discipline stesse non sono necessariamente equivalenti da un sistema educativo all'altro. Da questo rapporto dovrebbe conseguire che ogni insegnante di disciplina veda meglio ciò che costituisce la specificità dell'insegnamento di quest'ultima nel suo consueto spazio, in particolare in termini di programma d'insegnamento, di natura e di sequenza delle attività di classe, di modalità di valutazione, di forme di utilizzazione dei libri di testo... Questa consapevolezza "per contrasto" è tale da permettere una migliore percezione di come organizzare la "coabitazione" di un insegnamento di una materia in italiano e della medesima materia in un'altra lingua identificandone le modalità d'articolazione. Queste vanno dalla semplice mediazione con traduzione (si insegna in inglese come si insegna in italiano) ad una forma di "schizofrenia disciplinare" (si insegna in inglese secondo le strategie utilizzate in Inghilterra o negli Stati Uniti). E sono certamente le soluzioni mediate e le sintesi ponderate ad essere più ricche di suggerimenti per l'apprendimento.

Ad ogni modo, sarebbe auspicabile che gli insegnanti che partecipano alle mobilità rendano conto di queste esperienze sia con un "diario pedagogico" (on line eventualmente), sia con mini relazioni che mettano in comune il materiale d'insegnamento sperimentato ed altre risorse.

In queste condizioni, se si ammette che tali mobilità non hanno solamente finalità linguistiche d'acquisizione, miglioramento e utilizzazione di una lingua straniera, le destinazioni di queste mobilità sono, ben inteso, i sistemi educativi germanofono e anglofono, ma anche quelli che sono organizzati secondo principi CLIL/bilingui come, per esempio, il Lussemburgo, la Spagna o i Paesi scandinavi.

Capitolo 6

La seconda opzione strategica del Piano *Trentino Trilingue*: sviluppare contatti con le lingue straniere fin dalla prima infanzia

Il Piano prevede la realizzazione di esperienze di avviamento alle lingue nei nidi d'infanzia e di ampliamento della presenza delle lingue nelle scuole dell'infanzia (dai 2 ai 5 anni). Riguardo al primo ciclo di formazione citato cita "attività plurilingui" per le scuole dell'infanzia. Viene citato l'inglese e il tedesco ma non si precisa se e come i bambini saranno esposti alle due lingue o ad una sola nelle scuole in cui l'una e l'altra sono accessibili. Questa opzione, come nel caso di AIDEL/CLIL, non sembra aver bisogno di essere giustificata nella misura in cui essa è prevista dall'Unione europea, per esempio, come via d'accesso alle lingue e perchè è ampiamente radicata nei sistemi educativi europei.

Precoce/"nativo"/inglese

L'insegnamento, detto spesso *precoce*²⁸, delle lingue è anche diventato una delle rappresentazioni sociali più diffuse nelle richieste d'apprendimento delle lingue: la domanda per gli apprendimenti precoci è forte e a volte essi sono anche reclamati, con una certa insistenza, dalle famiglie che vogliono vedere i figli cominciare l'apprendimento delle lingue il più presto possibile. Infatti, la scelta è, in modo massiccio, rivolta all'inglese, il che rappresenta, ai loro occhi, una garanzia per apprendere "come un nativo", e questo per l'avvenire dei figli. La pressione sociale fa sì che vengano organizzati questi insegnamenti senza disporre in numero sufficiente di insegnanti competenti e formati: il Piano *Trentino Trilingue* ha chiaramente identificato questo rischio ed ha previsto iniziative per superarlo.

È abbastanza curioso osservare che l'educazione bilingue, e la sua forma "precoce", non era per niente apprezzata fino agli anni '50 e che è oggi considerata la strada maestra per l'appropriazione delle lingue, quando la natura esatta del suo ruolo in termini di efficienza delle acquisizioni non è ancora chiara sul piano scientifico. L'organizzazione di queste attività nel quadro del Piano dovrebbe fornire l'occasione di confronto con le famiglie riguardo alla ricerca, spesso ossessiva, dell'inglese per i figli.

Sembra importante vigilare affinché, a causa del reclutamento degli insegnanti, la predominanza dell'inglese non si effettui a scapito del tedesco. Sarebbe altresì opportuno promuovere la presenza del tedesco (tav. 1) in questi primi cicli.

Questa combinazione precoce/"nativo"/inglese costituisce un fattore che può limitare la comprensione della natura dell'apprendimento delle lingue nei primi cicli di scolarizzazione, perchè è il periodo durante il quale si formano i principali comportamenti nei confronti delle altre lingue e delle altre culture.

28. Sono "precoci" in rapporto all'età normale d'inizio dell'apprendimento scolastico delle lingue, ma certamente "in orario" se si aderisce alle teorie dell'età critica.

6.1 “Precoce”: una questione controversa

Le forme d’acquisizione bilingui, sequenziali o simultanei, si producono nelle famiglie in cui sono solitamente utilizzate due lingue per la comunicazione fra i membri della famiglia. E si sa che il modello “un adulto-una lingua” è, nelle famiglie, una strategia che porta generalmente alla creazione di un repertorio bilingue dei figli. Ma le condizioni d’esposizione (in termini di durata) e d’impiego (fra l’insegnante e i bambini) sono molto differenti nell’ambito scolastico, se non sono di supporto a bilinguismi familiari effettivi. Per la provincia di Trento, converrebbe forse distinguere il caso del tedesco, che può essere praticato con l’italiano in certi gruppi familiari, da quello dell’inglese che è probabilmente molto meno presente nello spazio sociale e di prossimità. La prudenza è di rigore rispetto ai risultati, che ragionevolmente ci si può aspettare, di un’esposizione infantile a una/delle lingue sconosciuta/e, che non sarebbe assecondata sociolinguisticamente dalla famiglia o dal contesto e che, in questo caso, resta artificiale. È proprio la natura dell’esposizione alle lingue dalla primissima età che ne spiega gli effetti e non la “primissima età” in sé.

Il Piano sottolinea che «6): Le potenzialità del contatto precoce con le lingue straniere rispondono alle acquisizioni della ricerca scientifica», ma sottolinea anche che «una strategia sistematica [...] è indispensabile [...] per evitare disillusioni e fallimenti». Infatti, su questi punti, le controversie scientifiche sono sempre molto acute e notevoli incertezze hanno effettivamente prodotto disillusioni (cfr. Strumento 3). Si discute ancora, in particolare, sulle teorie del “periodo critico”, durante il quale sarebbe più facile imparare le lingue per i bambini più piccoli. Sembra sia ammesso ormai il fatto che si possano imparare delle lingue in modo corretto a qualsiasi età, soprattutto se la competenza da raggiungere non è quella “nativa”. C’è tuttavia accordo sul riconoscimento dei benefici derivanti dall’esposizione alle lingue fin dalla prima infanzia, per quanto riguarda le competenze fonetiche e intonative, e, più largamente, lo sviluppo affettivo e neuropsicologico. Ma dar prova di un accento “nativo” in una lingua straniera non è necessario per tutti e per l’efficacia della comunicazione.

6.2 Obiettivi educativi iniziali: l’educazione al linguaggio e alle lingue

Si può ipotizzare per concludere, a proposito di questi controversi risultati, che l’esposizione alle lingue è un elemento che favorisce globalmente nel bambino la consapevolezza della natura delle lingue, grazie ad un primo effetto di questa apertura che lo mette in contatto con lingue diverse dalla sua (questo quando cresce in un ambiente monolingue) o diverse da quelle che sono utilizzate nella sua cerchia. E questa scoperta dell’*alterità* linguistica, che non è inibita da un io socioculturale già costruito, dovrebbe essere sfruttata al fine di creare un’attitudine di curiosità positiva per le altre lingue, in modo che queste non siano oggetto di un rifiuto aprioristico da parte del bambino. Una tale esperienza della loro diversità sarebbe allora il “primo motore” del desiderio di appropriarsi di altre lingue. Questa opzione dovrebbe permettere di specificare la nozione di *accostamento* in termini esperienziali.

Si è visto che i benefici di un’esposizione precoce che sia effettiva (e non semplicemente mnemonica), redditizia, in rapporto ad apprendimenti successivi e ben consolidata (e non labile perchè non utilizzata in dati contesti comunicativi) rientrano nell’ambito delle ipotesi. L’esperienza della diversità delle lingue tuttavia, anche con «integrazione fisica» pur parziale, è un obiettivo non irrealistico di sviluppo del bambino.

Sarebbe quindi auspicabile che “questi primi contatti scolastici con le lingue” non siano incentrati sull’acquisizione di una lingua data, ma su attività di percezione della diversità delle lingue umane, alle quali il bambino è senza dubbio già esposto al di fuori della scuola nelle nostre società multilingui, che si tratti di un multilinguismo storico e ereditato, di un multilinguismo recente, non fosse altro che quello dei media.

Questi multilinguismi sono presenti nella scuola stessa, poichè un buon numero di bambini vive in un contesto familiare allofono, senza sostanziali contatti con l’italiano (tav. 1); abbiamo imparato a trarne profitto da anni con attività come “educazione al linguaggio” e “scoperta delle lingue”, quali quelle elaborate negli anni ’50 per la scuola primaria in Svizzera, in Svizzera romanda e nel Ticino, dalla Conferenza intercantonale dell’Istruzione pubblica, “Educazione e apertura alle lingue a scuola” (cfr. Strumento 4). È indispensabile la ricerca di altre buone pratiche di questa natura nei Paesi vicini. Per esempio, il Parlamento svedese ha preso la decisione che, a partire dal settembre 2004, uno dei compiti principali dell’insegnamento pre-elementare dovesse essere di rafforzare lo sviluppo linguistico dei bambini e di accompagnarne lo sviluppo identitario. A tal fine, è stato deciso, al più alto livello dello Stato, che il curriculum pre-scolastico dovesse essere fondato sul principio del multiculturalismo. Lo spazio dato alle lingue dei bambini deve essere sostenuto con dotazioni specifiche alle scuole, in termini di personale bilingue, che abbia delle competenze nell’educazione culturale e di creazione di materiale d’insegnamento scritto in lingue diverse dallo svedese.

Questi esempi rendono ancor più indispensabile la formazione degli insegnanti incaricati dei bambini in tenera età, relativamente alle loro rappresentazioni della diversità linguistica e culturale, dei gesti professionali e delle attività in classe destinati in modo specifico ai bambini allofoni e alla maniera di gestire le relazioni con le famiglie in questa prospettiva.

Per sviluppare questi atteggiamenti positivi rispetto alle lingue del mondo, bisogna organizzare l’esposizione a più di una lingua, ma anche mantenere o stabilire il principio della scelta delle lingue nei cicli pre-elementari ed elementari, ovunque ciò favorisca un’apertura in rapporto alla lingua insegnata prevalentemente. Si tratta di un’affermazione simbolica fondatrice dell’approccio multilingue/plurilingue dell’acquisizione delle lingue per tutta la vita; essa è indispensabile per sensibilizzare l’opinione pubblica dell’importanza culturale ed economica della diversità linguistica.

Questa questione del “precoce” costituisce inoltre un’occasione per informare l’opinione pubblica sulla natura e sul ruolo della trasmissione familiare delle lingue, in special modo nel caso delle famiglie multilingui (multilinguismo ereditato o multilinguismo recente), perchè questa trasmissione non può essere sostituita dagli insegnamenti scolastici, benchè essi possano contribuirvi. È bene facilitare questa trasmissione in particolar modo nel caso delle lingue minoritarie, che siano regionali o d’origine. Per esempio, nel Galles, per educare i genitori alla trasmissione del bilinguismo familiare, è stato attuato il programma *Twf*²⁹ al fine di rivitalizzare l’uso del gallese; tale programma riguarda soprattutto l’informazione del personale sanitario e delle maternità, quella dei genitori e futuri genitori sui vantaggi del bilinguismo e sulla funzione che svolge l’uso del gallese in casa per l’apprendimento veramente precoce.

29. *Twf* significa *crescita*.

Esso è affiancato da una campagna di promozione che utilizza dei mezzi semplici: cartoline di Saint Dwynen e distintivi «Working Welsh» finalizzati ad identificare i parlanti di gallese sui posti di lavoro e per incoraggiare ad utilizzare con loro il gallese.

6.3 Obiettivi linguistici per un pre-apprendimento

Sarebbe utile identificare dei periodi riguardo al ruolo e alle forme di un approccio esperienziale (scoperta del linguaggio attraverso le lingue) e a quella di un pre-apprendimento, aperto, senza obiettivi troppo vincolanti da raggiungere, che comportino ancora delle attività che puntino alla sensibilizzazione alle lingue. E questo per permettere di orientare le formazioni degli insegnanti, che non potrebbero essere ridotte alla sola padronanza della comunicazione quotidiana in lingua con i bambini e ad attività ludiche.

Per quanto riguarda attività di apertura alle lingue, che valgono anche per la scuola primaria, si farà riferimento alle indicazioni date nello Strumento 4.

Per una specificazione degli obiettivi linguistici degli insegnamenti di lingua straniera adattati a questi cicli educativi, sarebbe molto probabilmente di grande interesse analizzare la pertinenza, per il contesto trentino, del *Framework of Reference for Early Second Language Acquisition* (2009) realizzato dal Nederlandse Taalunie.³⁰ Questo documento, analogamente al *Quadro europeo comune di riferimento* (QECR), propone una scelta di descrittori calibrati delle competenze che possono essere prese in considerazione per la scuola dell'infanzia, come per esempio:

Listening

1. *The pre-school child is able, at a descriptive level, to understand a verbal task or instruction (and show the fact by responding adequately to it);*
2. *The pre-school child is able, at a descriptive level, to understand a question intended to her/him (and show the fact by responding adequately to it);*
3. *The pre-school child is able to understand a verbal account, e. g. a picture book or story intended for his age group. task or instruction (and show the fact by responding adequately to it);*

[...]

Gli autori di questo documento di riferimento sottolineano che tali obiettivi comunicativi trarrebbero vantaggio dall'essere integrati allo sviluppo generale, in particolare per quanto riguarda le attitudini nei confronti del linguaggio e delle lingue (1.4.3, p. 8). Per quanto attiene alla formazione degli insegnanti, si fa notare (tav. 1) che una conoscenza generica B1 o B2 dovrebbe essere completata da conoscenze supplementari necessarie alla gestione della classe così come a quelle utili alla comunicazione con dei bambini molto piccoli (come fare le coccole).

30. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Taluunie_en.pdf

Il consulente pensa che sia importante fare in modo che in questi primi insegnamenti predominino finalità educative, in particolare di natura culturale, rispetto ad obiettivi strettamente linguistici. Comunque sia, esperienze pedagogiche significative sono già state fatte nella provincia e altrove in Italia e sarebbe proficuo analizzarle al fine di sistematizzarle eventualmente nel quadro del Piano.

Capitolo 7

La terza opzione strategica del Piano *Trentino Trilingue*: l'apprendimento integrato disciplina e lingua (AIDEL/CLIL)³¹

[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 alla lingua straniera e all'approccio AIDEL/CLIL.

Questi insegnamenti di materie in lingua straniera sono finalizzati a coprire in media dal 50% al 75% del monte ore settimanale della disciplina. Questa scelta elimina *de facto* il ricorso ad altre strategie per il miglioramento dell'efficienza degli insegnamenti di lingue straniere ed è quindi proposta come la soluzione più efficace di questo problema, se il 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, poichè 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. Mette l'accento sull'inglese, come lo dimostra l'impiego universale della sigla stessa, CLIL, di cui ci si potrebbe chiedere se 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 degli insegnamenti AIDEL/CLIL di qualità, si devono esaminare in modo preciso:

- le basi scientifiche di tale scelta, che possono essere elaborati dalla 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;

31. 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 ad una materia.

- le modalità secondo le quali questo approccio è attualmente, in questo periodo di pre-lancio del Piano, oggetto di formazioni destinate 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 alunni alla fine del ciclo secondario, e, per di più, in due lingue, costituisce, come lo 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 stabilito 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») che è considerata, nelle rappresentazioni sociali dominanti, la sola degna di considerazione e l'obiettivo di tutti i parlanti, 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 degli alunni, la maggioranza dei quali 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 europeo comune di riferimento*: uno dei suoi “messaggi” è che la competenza in lingua straniera può essere acquisita a livelli di padronanza differenti, i quali possono essere descritti tutti, 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 dello scritto, potrebbero forse situarsi su C1.

In seguito, cioè nel quadro della realizzazione del Piano, gli sembrerebbe pertinente fissare i livelli finali su basi empiriche, cioè in funzione dei risultati effettivamente conseguiti dalla maggioranza degli alunni 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 ed effettivamente ciò può essere inutile dato che AIDEL/CLIL non è un approccio marginale o sospetto, ma 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 riguarda tutte le materie: nella secondaria storia, geografia ed economia, discipline scientifiche (matematica, biologia, fisica, chimica e tecnologia) e 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 quantitativa esperienze di insegnamento in modalità CLIL anno 2012* (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 della Provincia di Trento, nulla si oppone alla realizzazione di indagini sulle conoscenze in lingue degli alunni (cfr 4.1).

7.3 La scelta di AIDEL/CLIL: benefici metodologici

Stanti 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 definito 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 bilinguismo: quando AIDEL/CLIL rappresenta poche ore d'insegnamento, si mantiene il termine CLIL, se fruisce di un numero di 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 cross 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, attività comunicative incentrate su contesti professionali reali, ecc. 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 dagli alunni 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 ed implicazione degli alunni nel loro apprendimento non viene tradotto 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 molto 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 competencies 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 competencies 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 si registra nella 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 per quanto la riguarda.** Questo vale in primo luogo per gli insegnamenti "ordinari" di lingue nel senso di "non AIDEL/CLIL" nelle quali 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, poichè 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 è giustificata dalle maggiori resistenze che sorgerebbero fra gli insegnamenti delle altre materie (lingue straniere, altre discipline).**

Il Piano sembra attribuire ad AIDEL/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. Introdurre AIDEL/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 che 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 discipline (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 obbiettivi del Piano. Poichè 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 solido 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 nè disciplinari nè 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 europeo comune di riferimento* (QECR) all'interno di un progetto del Centro Europeo delle Lingue Vive (ECML) di Graz³², 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 struttura interna dei quali non si dispone di indicazioni d'inquadramento, per la loro successione neppure. Questa organizzazione tende ad avvicinare l'approccio AIDEL/CLIL ad 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 *Youtube*. Bisogna ricorrere per questo all'approccio per competenze, quali sono state elaborate nel quadro dell'approccio comunicativo. L'approccio AIDEL/CLIL non è autosufficiente e ciò implica, ai fini della formazione degli insegnanti delle discipline 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 che operano sul campo coinvolti in AIDEL/CLIL fanno spesso valere, secondo quanto hanno detto nei Tavoli d'ascolto, che il maggior beneficio sta nel fatto che gli alunni "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, poichè vertono sulle modalità di lavoro del gruppo di alunni o su concetti, su protocolli o ragionamenti, non si vede come esse possano essere reinvestite direttamente nelle conversazioni quotidiane. Si può tuttavia ammettere che

32. <http://www.ecml.at/F6/tabid/696/language/en-GB/Default.aspx>

contribuiscano ad un miglioramento dell'espressione orale (QECR 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 alunni, siano le attività da privilegiare.

Ora, Dieter Wolff (citato da Lucietto 2008, p. 53) ed 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 ad abituare gli alunni ad identificare le informazioni essenziali di un testo, a cogliere le loro modalità d'esposizione o di argomentazione, come si pone colui che scrive rispetto a queste ultime (vi aderisce, ha dubbi...). E ci si aspetta altresì dagli alunni che redigano dei rapporti di sperimentazioni, di letture o di stage o altri generi di discorsi scritti in funzione delle differenti discipline. Dunque, AIDEL/CLIL dovrebbe anche privilegiare "leggere per apprendere/conoscere" e "scrivere per conoscere e far conoscere".

Si ritrovano posizioni degli specialisti divergenti paragonabili ai discorsi sull'impiego alternato delle lingue in classe (inglese/italiano, tedesco/italiano): Marsh, per esempio, è favorevole all'utilizzo della lingua straniera e di quella di scolarizzazione principale (l'italiano) "in certe fasi dell'insegnamento", mentre Beatens-Beardsmore ha maggiori riserve 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" di uno stesso concetto, attraverso le sue denominazioni in diverse 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...) 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 degli alunni

Gli apporti puramente linguistici di AIDEL/CLIL sono perfettamente prevedibili, ma in assenza di studi comparativi, con un monte ore di 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 disciplina, 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 discipline 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, un 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. Cavalli (2005) parla di «flessibilità cognitiva, abilità verbale e non-verbale, originalità e creatività verbale, e formazione dei concetti» come risultati dell'educazione bilingue. Dal canto loro, Marsland e Stenberg (2001: 13-14) sostengono che l'approccio AIDEL/CLIL può essere inteso come una modalità bilingue che offre allora vantaggi non solo in termini linguistici (con un'utilizzazione più autentica della lingua in classe) ma anche in termini disciplinari.

Si può riscontrare una certa convergenza per quanto riguarda i benefici dell'insegnamento in due lingue, in termini di accesso alla metodologia della disciplina e di costruzione dei concetti, e ciò anche al di fuori della designazione di *bilingue* di questo insegnamento che può, facilmente e inutilmente, suscitare polemiche. Duverger (2005), dopo molti altri, menziona tali benefici sia cognitivi che linguistici, ma sottolinea che questi ultimi possono essere attribuiti semplicemente al fatto che la durata dell'esposizione degli alunni alla lingua è superiore, il che produce apprendimenti più efficaci. In un intervento, molto documentato al seminario "CLIL. Dai principi alla pratica" (organizzato il 19 maggio 2015 dall'IPRASE a Trento), Federica Ricci Garotti ha presentato, a sua volta, una nuova sintesi sui risultati della ricerca riguardo ai benefici dell'approccio CLIL che contiene parecchie sfumature, in particolare sui benefici cognitivi, la cui esistenza è provata, ma si sottolinea che i benefici dipendono dal modo in cui questa forma d'insegnamento è concretamente realizzata. In un recente articolo, Meyer *et al.* (2015) menzionano studi sulle relazioni fra acquisizioni del linguaggio e acquisizioni cognitive nelle pratiche CLIL. Alla luce di quanto sostenuto da Gee (1989) e riferendosi ai lavori di Crane (fra cui 2006), gli autori sottolineano, partendo dal concetto di *literacy* delle discipline, che questa *literacy* deve essere definita, indipendentemente dalla lingua utilizzata (nazionale o straniera, ma comunque lingua d'insegnamento delle materie – detta anche lingua di scolarizzazione), come forma di controllo dei "discorsi secondari" rispetto ai "discorsi della familiarità". Ritroviamo a questo punto la distinzione fra le forme della comunicazione ordinaria (Basic Interpersonal Communicative Skill, BICS) e le forme della comunicazione

relative alle conoscenze, quali che esse siano (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP), distinzione resa popolare da Cummins nello spazio anglofono a partire dal 1975. Ora, uno studio di Dalton-Puffer (2004) mostra che, nelle classi CLIL osservate, non vengono realmente sviluppate competenze produttive in lingua, ma soprattutto fa notare che la dimensione CALP, sotto forma di funzioni cognitivo-linguistiche (cfr. 7.4.2) quali *definire* o *fare delle ipotesi*, è veramente poco presente nei discorsi della classe, quando invece la padronanza delle materie scolastiche passa per quella delle loro forme linguistiche appropriate (CALP).

L'approccio AIDEL/CLIL ha due maggiori responsabilità che gli sono proprie.

Queste sono relative allo sviluppo cognitivo-linguistico degli alunni:

- come lingua straniera, AIDEL/CLIL permette approcci bilingui/plurilingui dei concetti e delle nozioni, delle procedure, delle metodologie e delle epistemologie delle discipline, che sono fondamentali per la loro comprensione;
- come lingua di insegnamento delle discipline, cioè come lingua di scolarizzazione, AIDEL/CLIL deve permettere agli alunni di accedere all'espressione scientifica, e questo in parallelo con l'insegnamento delle discipline in italiano, che ha la stessa responsabilità, o anche maggiore, poichè si tratta più spesso della prima lingua dei discenti.

Queste responsabilità non si confondono con gli obiettivi metodologici e linguistici (facilità all'orale, migliore padronanza della lingua straniera, in generale) sopra descritte che non implicano tali dimensioni cognitive e disciplinari.

7.4.1 I benefici educativi specifici di AIDEL/CLIL: l'impiego alternato delle lingue e multiprospettività cognitiva

Si possono aspettare benefici cognitivi da AIDEL/CLIL, se inteso in una prospettiva d'impiego "simultaneo" e regolato delle due lingue (detto *alternanza*) che permette più ricche modalità di accesso alle conoscenze. Si utilizza anche il termine *alternanza delle lingue (code switching)* per designare questi fenomeni di impiego di due lingue nella comunicazione, perchè "simultaneo" non vuol dire qui "impiego *misto* di due lingue nello stesso enunciato" (*code meshing*) ma rinvia all'impiego delle due lingue in classe in momenti diversi, anche se vicini.

Alternanza delle lingue a livello della struttura dei programmi nazionali-regionali

Ciò che è in discussione è soprattutto la natura degli equilibri da costruire fra le due lingue utilizzate per l'insegnamento dei contenuti, nel presente caso l'italiano e il tedesco/inglese.

Essa può essere definita *a livello nazionale-regionale*, quello della struttura generale dei programmi d'insegnamento. Parlare d'*equilibrio* esclude formule radicali unilingui (L1: sola lingua d'insegnamento; L2: materia lingua straniera) o di "sovrersione" (la L1 non è assolutamente più lingua d'insegnamento). Questa questione è stata trattata con riferimento al CLIL (per esempio, nel progetto Socrates: *Buone pratiche d'apprendimento delle lingue e dei contenuti*, BECLIL, 2007) che ha determinato le proporzioni da fissare fra il tempo attribuito ai contenuti e quello dedicato allo studio della lingua, da una parte, e, dall'altra, il monte orario totale di esposizione ad insegnamenti CLIL in rapporto al volume orario totale annuale (essendo la media stabilita al 50%). Il Piano fa la scelta di puntare sul 50% del monte ore nel CLIL delle discipline. Una scelta doveva pur essere fatta: bisogna verificarne i risultati.

Il consulente non è in grado di mettere in discussione tale scelta, perchè essa è relativa agli obiettivi fissati. Ora, questi obiettivi per quanto riguarda i corsi AIDEL/CLIL vengono definiti in termini di livelli finali (B2, C1,...) e non in termini di competenze cognitive linguistiche, il che, da questo punto di vista, rende difficile ogni dibattito fondato. Si potrà tornare sulla questione valutando a posteriori gli effetti di queste scelte sulle acquisizioni e rivedendo il monte ore AIDEL/CLIL in funzione dei risultati effettivi ottenuti in rapporto a quelli attesi. Ci ritroviamo di fronte a domande come “quante ore ci vogliono per raggiungere A2?” alle quali si può solo rispondere contestualmente e a posteriori (cfr. Strumento 9).

Alternanza delle lingue a livello della lezione

Ma una questione altrettanto fondamentale è quella del rapporto *durante le lezioni* AIDEL/CLIL della lingua d'insegnamento principale (L1 = italiano) con la lingua d'arrivo d'insegnamento (L2 = tedesco/inglese) che non riguarda unicamente la durata della loro utilizzazione ma le loro modalità d'impiego.

L'impiego alternato delle lingue non ha una buona immagine: gli insegnanti di lingue dicono d'evitarlo, anche se lo praticano (Castellotti 2001), senza dubbio a causa della proibizione fattane ai tempi delle metodologie strutturali-globali audio-visive. I docenti delle discipline che insegnano queste ultime in lingua straniera sono certamente meno sensibili a questa interdizione, che non appartiene alla loro storia professionale. Ma il fatto che debbano insegnare in questa lingua, poichè ciò fa parte della loro nuova identità professionale, può condurre a privilegiarla molto. Se ne ha netta conferma nelle pratiche AIDEL/CLIL in generale. Questa concezione è del tutto contraria a quella (promossa dal Consiglio d'Europa), del parlante considerato plurilingue il cui repertorio non è composto da lingue “separate” le une dalle altre. E le pratiche sociali sono multilingui grazie all'alternanza (italiano standard/veneto trentino). Nel sistema educativo maltese in cui la macro-alternanza è importante, è stato riconosciuto e accertato il valore aggiunto dell'alternanza delle lingue nell'insegnamento (micro-alternanza) (Camilleri Grima 2012; Gauci & Camilleri Grima (2012) e ci si può avvalere di ipotesi per organizzare questa alternanza (per es., García & Li Wei 2014).

Infatti, non si tratta di lasciare docenti e alunni utilizzare le due lingue a loro piacimento, il che equivarrebbe a privilegiare la lingua che conoscono meglio. La micro-alternanza che si situa a livello di un enunciato o di un breve scambio e che ha lo scopo di sopperire a difficoltà limitate, è utilizzata in modo intuitivo. Ma l'alternanza del loro impiego (non ben localizzato) deve essere definita e utilizzata in modo cosciente e strategico, per esempio, in funzione dei compiti e delle attività della classe, vale a dire, infatti, delle forme che assume la comunicazione. La specificazione di questa alternanza controllata non ha dato luogo, finora, alla costituzione di modelli convincenti, tanto sono diverse le situazioni linguistiche ed educative. E senz'altro un campo di ricerca-azione importante che dovrebbe riguardare gli insegnanti AIDEL/CLIL e costituire un elemento essenziale della loro formazione, per esempio, con la ricerca di buone pratiche. **Un modello di riferimento per l'impiego alternato delle lingue in classe, variabile anche secondo le discipline, sarebbe in grado di formare la base d'un contratto pedagogico fra insegnanti e alunni, che, liberamente accettato, potrebbe permettere di garantire un'alternanza delle lingue controllata e ricca di risultati cognitivo-linguistici.** Gestito così, il *code switching* è in grado di diventare non solo un

mezzo di apprendere una lingua, ma soprattutto di diversificare ed arricchire la costruzione delle conoscenze.

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 discipline): 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) che nelle lezioni AIDEL/CLIL in cui 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. Si considera, come molti altri studiosi affermano, che ogni costruzione di conoscenze, in contesto scolastico ed altrove, quali che siano le discipline insegnate, si effettua tramite un lavoro sul linguaggio. La costruzione delle conoscenze nelle differenti discipline dipende largamente da una migliore padronanza dei discorsi scientifici³³, artistici e tecnici prodotti nella lingua di scolarizzazione, che sia una L1 (italiano) o una L2 (tedesco e inglese), come nel presente caso, che servono ad insegnare delle discipline.

Il linguaggio non è solamente uno strumento della comunicazione sociale. Si è ricorso 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 e le 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, e non essere in grado di utilizzare il sapere esposto o spiegarlo. Il linguaggio degli alunni 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 gli alunni acquisiscono i "buoni mezzi" linguistici per comunicare a proposito di 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 fatto che c'è un 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) spesso non comprendono 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 nella 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*

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

per la riuscita scolastica³⁴ di cui si leggerà il commento con profitto³⁵. 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*³⁶.

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. “Fare bene la scienza” significa anche “dire bene la scienza”, e apprendere delle conoscenze a scuola significa avvicinarsi alle forme della comunicazione scientifica che le caratterizzano e appropriarsene. In tal modo, acquisire il “linguaggio” di una scienza o di una tecnica non consiste solo nel manipolare correttamente termini isolati o nel rispettare le norme generali di 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: una di quelle che sembrano più appropriate 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 quali le rappresentano la loro espressione linguistica. Queste ultime sono comuni a testi appartenenti allo stesso genere (possono d'altronde seguire un ordine prefissato) e ricevono delle forme linguistiche specifiche di un genere, che possono dunque essere identificati e insegnati in quanto tali (Strumento 6).

Non è opportuno descivere qui, in modo più dettagliato, questa problematica. Sull'insieme di queste questioni, gli specialisti di lingue si rifanno alle indicazioni dello Strumento 1, in particolare a Schleppegrell (2004) e a *The WAC Clearinghouse. Introduction to Writing across the Curriculum* (sito aperto e 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!)³⁷, 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 espressioni scientifiche in italiano e in inglese/tede-**

34. Adottato dal Comitato dei Ministri il 2 aprile 2014, in occasione della 1196^e 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)

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

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

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

sco, che non sono identiche/sovrapponibili con una semplice traduzione come 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.

L'interpretazione specifica di un approccio AIDEL/CLIL, che abbiamo or 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, non è più veramente presente nel documento, dove è trattata soprattutto la questione di AIDEL/CLIL, in modo indifferenziato. Il Piano, dopo aver descritto gli obiettivi quantitativi dell'ampliamento di AIDEL/CLIL, 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 ad un insegnamento indifferenziato della lingua come lingua straniera**, a giudicare dalla formazione proposta attualmente dall'IPRASE (cfr. 9.1) e dalle "convinzioni" su AIDEL/CLIL degli insegnanti, quali sono state manifestate nel corso dei Tavoli d'ascolto, che si sentono innanzitutto investiti di responsabilità linguistiche.

Un chiarimento dell'interpretazione di AIDEL/CLIL è indispensabile, non fosse altro che per organizzare la formazione 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 questa questione può essere inteso come un invito *de facto* a promuovere insegnamenti AIDEL/CLIL in cui si auspica di veder utilizzati soltanto l'inglese o il tedesco, con l'esclusione dell'italiano, che tuttavia continua ad essere utilizzato nel resto del monte ore attribuito ad una materia data.

Non spetta al consulente pronunciarsi su obbiettivi politici fissati. Ma nella misura in cui questi obbiettivi sono soggetti a dei margini d'interpretazione, egli, in quanto specialista di didattica e pedagogo, non può esimersi dall'attrarre l'attenzione sull'interesse fondamentale, per gli alunni della Provincia di un AIDEL/CLIL interpretato come approccio plurilingue alle conoscenze. Tanto più che esistono altre strade per migliorare l'efficienza 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: 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 quelle 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 ad una percezione più vicina agli obbiettivi propri di ogni disciplina che la pluralità degli approcci linguistici permette meglio di raggiungere.

Conclusione: puntare tutto... su più carte

Esistono diverse strade per migliorare l'efficienza dell'acquisizione delle lingue in ambito scolastico. Ora, si è già fatto osservare, a più riprese, che la strategia AIDEL/CLIL privilegiata dal Piano non dà prova d'una efficienza superiore ad altre strategie d'insegnamento paragonabili (vale a dire fondate sui metodi attivi) per quanto riguarda la rapidità, la quantità o la solidità dei risultati nelle lingue straniere, anche se il suo contributo alla qualità globale intrinseca a queste formazioni non è in discussione, nè più nè meno di ogni altra strategia d'innovazione. È stato, almeno, dimostrato che AIDEL/CLIL non creava, nei contesti in cui venivano portate avanti ricerche empiriche, delle contro-performance linguistiche o cognitive. Resta però il fatto che la scelta di AIDEL/CLIL sembra escludere altre strategie nelle prime attuazioni del Piano, quando questo certamente non avviene in assoluto.

Principio di precauzione

Si potrebbe invocare un "principio di precauzione metodologico" che porterebbe a non privarsi di altre risorse disponibili per migliorare l'insegnamento e la conoscenza delle lingue. Non si ha difficoltà a capire che affidare la riuscita del Piano ad una strategia presenta vantaggi in termini organizzativi e di gestione. Ma questo non dovrebbe portare a non coinvolgere gli insegnanti di lingue straniere che sono, evidentemente, i partner dei docenti AIDEL/CLIL, per non parlare degli insegnanti di italiano, in un progetto d'innovazione che deve essere promosso dalle scuole (cfr. 8). A questo titolo gli insegnanti sono uno degli attori di uno sforzo collettivo verso un'accresciuta qualità ricercata dal Piano, poichè la sua riuscita dipende anche dalle forme di cooperazione che si creeranno fra di loro e i colleghi di altre materie, se si accetta l'idea che l'introduzione o lo sviluppo di AIDEL/CLIL non riguarda solo singoli insegnanti ma un'iniziativa pedagogica collettiva.

È importante per il consulente preconizzare l'attuazione, nel quadro del Piano, di attività di sensibilizzazione rivolte agli insegnanti di lingue e di italiano, e attraverso di loro, all'insegnamento delle lingue straniere e di quello dell'italiano, in particolare in un'ottica CALP. Il miglioramento di quest'ultimo non può che contribuire a raggiungere gli obiettivi del Piano. Questi benefici possono essere ricercati con formazioni comuni rivolte agli insegnanti AIDEL/CLIL o in progetti incentrati su obiettivi limitati, elementi costitutivi, insieme ad altri, di progetti integrati di istituto, a partire da bandi per progetti che definiscano degli orientamenti, sull'esempio del Centro Europeo delle Lingue Vive di Graz (CELV) a livello europeo.

Questo Piano, per essere realizzato in modo soddisfacente, deve necessariamente avere l'adesione di coloro che, in ultima analisi, lo realizzeranno. Ora, esso è stato realizzato seguendo un percorso "discendente" che va da decisioni di politica educativa (con le implicazioni amministrative e regolamentari che ne derivano) verso coloro che lo attueranno e che sono gli stessi da cui dipende totalmente la riuscita. Questa scelta volontaristica, che tuttavia si fonda nella provincia di Trento, su un largo coinvolgimento dei docenti nelle scuole, è stata adottata da molti sistemi educativi europei, ma non è il mezzo più immediato per suscitare la fiducia degli insegnanti e di mobilitarli. Mettere l'accento sugli insegnamenti delle materie

in lingua straniera in modo così centrale può far sorgere tensioni nelle comunità educative, soprattutto se le formazioni AIDEL/CLIL previste sono dirette a individui e riguardano solo secondariamente gli istituti scolastici. Ora, questi ultimi restano il solo spazio in cui si possano organizzare delle sinergie e creare le condizioni di una miglior efficienza.

AIDEL: Cavallo di Troia?

La Provincia di Trento ha adottato per l'organizzazione dei programmi una strutturazione detta *per competenze*. L'approccio per competenze può avvalersi dei lavori di Piaget, di Vygotski, così come della pedagogia progressista di Célestin Freinet, per esempio (sulla nozione di competenza, cfr. Bronckart 2009). Si è così rapidamente diffuso da essere accusato di diventare una nuova ideologia, in particolare al servizio dell'economia, nella misura in cui privilegierebbe i comportamenti e non i saperi da acquisire. Il Parlamento europeo ha approvato (2006) un quadro di riferimento per le "competenze-chiave" necessarie «all'apprendimento per tutto il corso della vita, allo sviluppo personale, alla cittadinanza attiva, alla coesione sociale e all'*occupabilità*.» In tal modo l'approccio per competenze è diventato "europeo".

Le *Linee guida per l'elaborazione dei Piani di studio delle istituzioni scolastiche (Primo ciclo di istruzione)* (2012, Trento, Provincia autonoma di Trento ed.) erigono questa nozione a principio organizzativo centrale di ogni formazione (p. 11-17). E si precisa che l'azione didattica per competenze (p. 14-15) deve promuovere delle «[situazioni d'apprendimento] che:

- presentano una sfida, un motivo per essere risolte, un "perché";
- richiedono per la loro risoluzione l'uso di documenti autentici e implicano una integrazione di apprendimenti posseduti dagli allievi, non una semplice giustapposizione;
- comportano un «agire» (fisico e/o mentale) a partire da quanto appreso;
- risultano tendenzialmente aperte, tali da lasciare spazio alla discussione [...]
- possono essere affrontate dagli allievi in relativa autonomia».

Appare chiaramente che l'interpretazione più diffusa di AIDEL/CLIL corrisponde a questa descrizione. Ma essa non riguarda tutte le discipline. E ci si può allora domandare perché il Piano la promuova ma la limiti all'insegnamento delle discipline in lingua e non vi includa almeno l'insegnamento delle lingue (italiano, lingue regionali, comunitarie e straniere). Non è forse perché si ritiene che le resistenze all'approccio per competenze, basate sulle tradizioni educative, saranno considerevoli in queste materie e nelle altre? O perché si crede che gli effetti, per le lingue, del "*Progetto speciale lingue straniere*" si siano dissipati o ancora perché le formazioni universitarie degli insegnanti (di lingue e delle materie) sono considerati ancora troppo incentrati sulla trasmissione dei contenuti? La scelta privilegiata di AIDEL/CLIL sarebbe allora interpretata in termini strategici perché, essendo situata "a metà strada" fra le lingue e le materie, costituisce uno spazio ideale d'intervento per "spingere il cuneo" e promuovere l'innovazione pedagogica. Ci si aspetterebbe allora che essa si diffonda a partire da questa strada e arrivi, per contagio virtuoso all'insieme delle materie.

Questa ipotesi, da prendere per quello che è, dovrebbe portare a tener conto delle tensioni che l'approccio AIDEL/CLIL, portatore troppo surrettizio della modernità e modello troppo esemplare dell'efficienza, ha nonostante tutto suscitato nell'insieme dell'istituzione educativa. Sembra che non si potrà evitare una riflessione e delle formazioni sull'approccio per competenze rivolte a tutte le discipline e fondate sulle sperimentazioni che questo ap-

proccio ha già realizzato nella Provincia, così come sulla didattica specifica di ogni materia d'insegnamento. Il che é possibile con il Piano, in particolare se la sua azione è condotta con progetti d'istituto, collaborativi e trasversali, in cui l'insieme della comunità educativa trova un suo spazio.

III^a PARTE

I RISVOLTI DEL PIANO *TRENTINO TRILINGUE*

8

La realizzazione del Piano deve rispondere a certe condizioni che hanno delle conseguenze sull'insegnamento in generale. L'approccio AIDEL/CLIL non potrebbe essere attuato in modo proficuo senza tener conto del fatto che è basato su delle trasversalità (materia-lingua). Ciò deve concretizzarsi per mezzo di cooperazione e azioni concertate alle quali collaborino i docenti AIDEL/CLIL fra di loro e con quelli delle materie, di lingue straniere e d'italiano. Per creare un'indispensabile dinamica, si propone di organizzare l'attuazione del Piano non attraverso insegnanti scelti individualmente, ma tramite progetti integrati d'istituto (*whole school projects*) incentrati su AIDEL/CLIL le cui caratteristiche strutturali sono da definire. L'elaborazione di questi progetti, ottenuta in interazione con ogni istituto, costituirebbe già un primo momento di sensibilizzazione e di formazione. Tali progetti, da realizzare nel quadro temporale del Piano, potrebbero ricevere forme diverse, fra cui quella della ricerca-azione, perchè potrebbero, per esempio, produrre dati contestualizzati in grado di caratterizzare gli effetti del Piano (cfr. 4). Una dinamica come questa è già in corso nella scuola primaria.

9

La realizzazione del Piano dipende, in ultima analisi, dalla sua organizzazione e dalle formazioni proposte agli insegnanti delle materie per diventare AIDEL/CLIL. Per organizzarli, ci si deve prima interrogare sulla natura di AIDEL/CLIL (cfr. 7), poichè la formazione provvisoria attuale è puntata su un AIDEL/CLIL "linguistico" (con, per esempio, dei corsi di lingua straniera generici). Bisognerebbe in seguito associarvi i docenti con esperienza, in modo da aumentare le formazioni proposte, e creare spazi di incontro e di condivisione. Questo dispositivo a vari livelli di formazione dovrebbe essere guidato da un comitato scientifico ristretto ad hoc. Si potrebbe facilmente articolare con la rete di progetti integrati d'istituto.

10

Il Piano punta ad un miglioramento degli insegnamenti del tedesco e dell'inglese, ma anche del trilinguismo, cioè della competenza plurilingue di ogni alunno. Ora, lo sviluppo di quest'ultima può avvenire con lingue diverse dalle precedenti, come lo dimostra bene il dispositivo d'insegnamento attuato per i parlanti ladini. La necessaria trasversalità dei progetti integrati d'istituto incentrati su AIDEL/CLIL permette di fare uno spazio ragionevole ad altre lingue (cinese e lingue di altri paesi del BRICS, altre lingue internazionali, spagnolo, francese, lingue slave) di cui alcune che sarebbero molto utili allo sviluppo della Provincia. E converrebbe senz'altro concentrare maggiormente lo sforzo del Piano sul tedesco, che costituisce un'opportunità insostituibile per gli alunni, piuttosto che su una conoscenza dell'inglese, già molto diffusa e dunque di minor valore economico sul mercato del lavoro.

AIDEL/CLIL non comporta dimensioni culturali, eccetto quelle dell'esperienza di diverse forme d'*alterità* cognitiva. Queste non sono trascurabili, ma non potrebbero sostituirsi ad altre, più socio-antropologiche ed estetiche, presenti nell'insegnamento delle lingue, dell'italiano o della storia. E soprattutto, non danno adito ad un'educazione interculturale per la formazione di cittadini democratici, che, nella provincia di Trento è impartita in altri insegnamenti. Il fatto di non avere riferimenti chiari, nel Piano, alle responsabilità interculturali degli apprendimenti può essere compensata dai progetti d'istituto, incentrati su quest'altra dimensione educativa trasversale che, in quanto tale, può anche comprendere AIDEL/CLIL.

Capitolo 8

Il Piano *Trentino Trilingue*: un progetto educativo integratore

Il Piano, data l'importanza, la portata e la durata, non può non aver ripercussioni sull'insieme degli insegnamenti di lingua del sistema educativo della Provincia. Sono gli effetti potenziali, già programmati e deliberatamente ricercati o non ancora completamente definiti e misurati che saranno esaminati in questa sezione.

8.1 Un'integrazione *de facto*

Le questioni strutturali, in termini di organizzazione dei programmi, non si limitano alle modalità che permettono d'integrare contenuti disciplinari in una lingua d'insegnamento che non è conosciuta dagli alunni, al numero e alla tipologia delle discipline che devono essere insegnate in questa L2 o ancora, alle relazioni fra L1 e L2 interne ad ogni materia. Si tratta proprio di questioni d'integrazione, ma esiste un livello superiore d'integrazione da prendere in considerazione, quella che deve essere stabilita con le materie insegnate in italiano (e i loro insegnanti), poichè questo deriva direttamente dalla centralità nei programmi degli insegnamenti misti di tipo AIDEL/CLIL. Questo, nella sua modalità cognitiva, è composto da insegnamenti effettuati in due lingue utilizzate in alternanza per far acquisire conoscenze e competenze nelle materie. Per questo fatto, gli insegnamenti AIDEL/CLIL s'iscrivono in un insieme di relazioni più complesse e sarebbe pedagogicamente rischioso trattarli in modo isolato. Difatti, sono in parte legati a:

1. l'italiano (L1) come materia specifica: questa ha obiettivi linguistici, culturali, estetici... ed anche contenuti di conoscenze e competenze propri, da insegnare, fra cui figura l'acquisizione di forme d'espressione d'orientamento scientifico (CALP) in italiano;
2. le lingue (L2) come materie specifiche, che hanno obiettivi comunicativi, metalinguistici, culturali e interculturali propri;
3. l'italiano come lingua d'insegnamento delle materie del programma, all'interno delle quali la padronanza di CALP costituisce un obiettivo fondamentale, troppo spesso trascurato;
4. l'inglese e il tedesco, come lingue d'insegnamento delle materie (AIDEL/CLIL), la cui acquisizione può essere intesa come fine a se stessa o essere articolata sull'insegnamento/apprendimento di CALP in queste lingue e che fa intervenire l'italiano in alternanza.

I docenti di AIDEL/CLIL devono gestire le relazioni:

- con tre materie insegnate in italiano, perchè si tratta delle stesse materie con la stessa classe, poichè soltanto una percentuale di queste materie è affidata a AIDEL/CLIL; e

possono essere gli stessi docenti che finiscono per insegnare in modo AIDEL/CLIL o in modo monolingue in italiano;

- con 2 materie, perchè la didattica delle lingue comporta numerosi elementi che sono indispensabili a AIDEL/CLIL e, ancora in questo caso, si tratta della stessa materia, il che implica strette concertazioni;
- con una materia, poichè questi docenti hanno in comune con l'italiano la responsabilità di CALP, con la differenza che essi operano in una materia "CALP bilingue", mentre gli insegnanti d'italiano hanno la responsabilità di favorire, per ciò che li concerne e nell'interesse delle altre materie, l'acquisizione d'un CALP unilingue.

Non farsi carico di questo insieme di relazioni si rischia di compromettere i risultati attesi dall'investimento in AIDEL/CLIL.

8.2 L'insegnamento AIDEL/CLIL: un progetto d'istituto

Gli specialisti di AIDEL/CLIL/EMILE hanno chiaramente identificato queste relazioni e le tensioni che possono provocare, tensioni già segnalate più volte nel presente documento.

Kelly, in un documento molto interessante sul sito del British Council e intitolato *Ingredients for successful CLIL*³⁸, osserva che «Language teachers can feel that CLIL threatens their role in the school. Subject teachers can feel anxious about their language abilities. Parents can worry about content achievement in a foreign language». E raccomanda a *whole-school policy*: «A major challenge to management of a CLIL initiative is creating a 'whole-school' ownership of the CLIL project. It's important right from the start that school managers work to bringing everyone together³⁹, creating "one voice" for CLIL. In practice this can be as simple as making sure everyone is aware of what the aims and objectives are».

Per convincere la comunità educativa dell'interesse di un tale progetto, egli propone che «Schools should be encouraged to carry out their own investigations into student achievement during CLIL courses and publish their findings». Poichè se esistono studi che dimostrano che i risultati relativi alle conoscenze disciplinari non sono inferiori in CLIL a quelli ottenuti nella lingua di scolarizzazione dominante «it is important that everyone knows this and that they are able to air their concerns and have them heard and responded to in an informed manner». Solamente dei dati locali, ottenuti secondo procedure conformi alla deontologia della ricerca e a quella della valutazione dei risultati, sono in grado di fornire gli elementi di risposta attesi. E queste ricerche *in situ* costituiscono inoltre un eccellente mezzo di unire gli insegnanti attorno ad un progetto di questo tipo e formare i nuovi docenti AIDEL/CLIL attraverso la ricerca-azione.

Per quanto riguarda la dimensione strettamente AIDEL/CLIL, per disporre d'un esempio delle ricerche proposte, ci si può rifare al progetto multilaterale Comenius EUCIM-TE, co-finanziato dalla Commissione europea e la D.G. Education et Culture nel quadro di un programma per l'educazione e la formazione lungo tutta la vita⁴⁰ il cui utilizzo va ben al di là del pubblico di migranti ai quali ufficialmente si rivolge. Si trarrà vantaggio ad esaminare, in particolare, il documento *Insegnamento inclusivo della lingua accademica/European Core*

38. <http://www.teachingenglish.org.uk/article/keith-kelly-ingredients-successful-clil-0>

39. Siamo noi che evidenziamo.

40. <http://www.eucim-te.eu>

Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. An instrument for pre- and in- service teachers and educators (IALT) dove si legge che:

The key expectation is that teachers and students appreciate that language use is a potential for social acts of making meaning. With this perspective in mind, language is seen not solely in terms of its form (e.g. its grammar and lexis) but as a relation between form and meaning, a relation between the language system and language use in communication and interaction. In principle, all teachers need to be sensitive to the demands of genres and registers appropriate in the various subject areas of the curriculum, open to creative solutions⁴¹ and ready to accept and involve – as far as possible – students existing first language knowledge and skills as resources in the process of building an academic language in the second language. They will also have positive attitudes towards potentially vulnerable students, and be sensitive to the difficulties of language minority students and willing and able to support them in meeting their needs (cit. p. 21).

E per quanto riguarda le dimensioni strettamente linguistiche dell'insegnamento delle materie nella lingua di scolarizzazione principale, così come in un'altra lingua, si osserva che si sottovaluta troppo il fatto che i docenti della materia non hanno familiarità con l'insegnamento delle lingue, il che ha come conseguenza che:

[...] le scuole devono affrontare un certo numero di resistenze nei loro tentativi di definire una cultura educativa sensibile alla dimensione linguistica per l'insieme del curricolo. Nell'insegnamento secondario (in particolare), i docenti di discipline non linguistiche (per esempio, gli insegnanti di scienze fisiche o di geografia) si trincerano dietro l'argomento secondo il quale le esigenze dell'insegnamento dei contenuti della loro disciplina non permettono la pratica di attività d'apprendimento della lingua e che gli obiettivi pedagogici non contengono espressamente una parte relativa all'apprendimento della lingua. Altri delegano la responsabilità dello sviluppo delle competenze linguistiche agli specialisti delle lingue, considerando che questi ultimi hanno le qualifiche professionali richieste per svolgere tale ruolo. A loro volta, i docenti di lingua come materia sono generalmente poco disponibili a svolgere questo ruolo di "meccanico capo" in ciò che considerano un'"officina di riparazione linguistica".⁴²

Questi dissensi possono essere superati solamente se i docenti sono integrati in uno stesso progetto educativo della loro scuola.

Le conseguenze che si devono trarre da queste considerazioni sono semplici: tali progetti integrati d'istituto sono necessari; devono essere approvati dal Collegio dei Docenti e dal Consiglio d'Istituto ed inseriti nel Piano d'offerta formativa. Per quanto riguarda il Piano e la formazione degli insegnanti, si può continuare ad effettuare la selezione su indicazione del Dirigente scolastico ma queste indicazioni di candidatura dovrebbero essere incluse in un progetto generale riguardante l'insegnamento delle lingue e delle materie nella scuola interessata. Questi progetti, che si rivolgono ai docenti o ai docenti e le classi, dovranno rispondere a precisi criteri d'idoneità, riguardanti:

41. Siamo noi che evidenziamo.

42. Secondo Beacco J.-C., Fleming M., Goulier F., Thürman E. & Vollmer H : *Le dimensioni linguistiche di tutte le materie scolastiche. Una Guida per lo sviluppo dei curricoli e la formazione degli insegnanti* Consiglio d'Europa; versione provvisoria, prossima pubblicazione.

- gli obiettivi operativi;
- la durata e le fasi di svolgimento, nello spazio temporale del Piano;
- la specificazione delle risorse umane interessate, fra cui gli insegnanti da formare (cfr. sopra);
- le risorse orarie necessarie;
- i bisogni in termini di mobilità;
- le modalità di rendicontazione all'Istituzione e di scambio di esperienze nelle reti delle scuole;
- [...]

L'elaborazione di questi criteri potrebbe costituire l'oggetto di un seminario *ad hoc* che riunisca dirigenti e insegnanti (di tutte le materie) già impegnati, in un modo o in un altro, nell'insegnamento AIDEL/CLIL. Si potrebbero elaborare dei modelli di riferimento, flessibili e contestualizzati, per questi *progetti integrati per l'integrazione delle lingue nelle materie* miranti ad agevolare il lavoro della loro elaborazione in ogni comunità educativa.

L'invito (periodico) a presentare progetti, l'analisi e il monitoraggio di questi progetti potrebbe essere assicurato dall'IPRASE, in articolazione con i suoi dispositivi di formazione degli insegnanti AIDEL/CLIL e con l'appoggio dei formatori corrispondenti. Ciò significherebbe la creazione di un Comitato di monitoraggio delle formazioni del Piano, che si effettui secondo le attuali modalità (seminari intensivi di formazione diretta o a distanza) o nel quadro di progetti d'istituto. Si potranno mantenere le modalità attuali di reclutamento degli insegnanti, indicati per partecipare alle formazioni AIDEL/CLIL dai dirigenti, laddove esista una cultura AIDEL/CLIL già ben radicata nella scuola (inscritta nel POF, per esempio). Investire i docenti di questa responsabilità, senza che siano sostenuti dalla comunità educativa, rischia di ghetizzare AIDEL/CLIL soprattutto se questa formazione è attribuita ad insegnanti di lingua madre (tav. 6). Si ritornerà sulla questione della formazione nella sezione 9.

Questa ipotesi d'organizzazione per progetti d'istituto è tanto più realizzabile visto che è già stata utilizzata nelle provincia per le Scuole dell'infanzia: «Le scuole interessate alla sperimentazione aderiscono attraverso la presentazione, entro il 31 ottobre di ogni anno, di un progetto specifico per la lingua straniera (tedesco/inglese). In genere, i progetti si articolano su almeno 20 settimane per anno scolastico e coinvolgono tutti i bambini della scuola. Ogni progetto, redatto secondo uno specifico format sviluppato in collaborazione con esperti del settore, prevede una fase progettuale e una finale di verifica e valutazione degli esiti formative.» (RP 3.2.1).

8.3 L'integrazione degli insegnamenti linguistici: convergenze e trasversalità per economie di scala ed effetti di sinergia

Per non restare isolati, dato che riguardano le lingue e le materie, gli insegnamenti AIDEL/CLIL devono essere attuati in modo da creare i necessari coordinamenti fra i docenti di questo campo.

Le prime trasversalità da prendere in considerazione nei progetti d'istituto sono quelle che vanno attivate fra insegnamento "classico" di lingue e AIDEL/CLIL, che possono costituire l'oggetto stesso di un progetto. Tali forme d'articolazione devono esser sperimentate soprattutto nell'interesse degli alunni.

8.3.1 Attuazioni di convergenze strutturali

Queste ricerche-azione potrebbero vertere in particolare sulle modalità di collaborazione fra gli insegnanti di lingue e quelli di AIDEL/CLIL secondo degli assi come, per esempio:

- auto-formazione reciproca/in tandem che implichi scambi di saperi (lingua ↔ conoscenze delle materie);
- osservazione reciproca delle pratiche d'insegnamento e riflessioni incrociate su queste ultime;
- co-presenza parziale e co-animazione in classe;
- preparazione congiunta di sequenze d'insegnamento in lingua e in AIDEL/CLIL, come è già stato fatto;
- coordinamento delle metodologie d'insegnamento, per esempio strategie d'apprendimento della lettura o della presentazione orale di un argomento;
- ricerca congiunta di supporti d'insegnamento, per es. per introdurre argomenti di natura scientifica che sono anche problemi della società che possono essere affrontati nelle lezioni di lingua;
- [...]

Alcune di queste forme di collaborazione fra docenti sono già praticate, ma meritano di essere attuate in modo regolamentato, formalizzate, analizzate e adattate al contesto educativo di ogni scuola, poi, eventualmente, generalizzate.

Si è visto che AIDEL/CLIL portava in germe un'organizzazione dell'insegnamento incentrato su progetti, al di fuori di una logica di gestione del tempo scolastico in ore di lezione e degli obiettivi da raggiungere nelle singole materie. Si può anche pensare che sia possibile ottenere un miglior rendimento delle ore attribuite alle lingue sperimentando dispositivi organizzativi, meno costosi dei progetti in termini di organizzazione, nel quadro dell'autonomia delle scuole come:

- l'organizzazione di questi insegnamenti in periodi intensivi, per esempio, una giornata "lunga", interamente riservata alle lingue, nel corso della settimana;
- agire non per classe d'età, ma per gruppi di competenza;
- creare e utilizzare dispositivi di formazione tramite internet, per esempio per la produzione scritta;
- sviluppare le attività semi-autonome: invece di fare dei compiti a casa legati alle lezioni seguite in classe, trasformarli in attività, collaborative eventualmente, che necessitino il ricorso ad internet e alla comunicazione elettronica. Il tal modo si trasformano le lezioni ordinarie, in gruppo con l'insegnante, in uno spazio di gestione di queste attività, capovolgendo le relazioni fra le une e le altre e cominciando a sviluppare gli apprendimenti autonomi.

Si può andare oltre invertendo il classico schema della lezione (*inverted classroom*, cfr. Gannod *et al.* 2008), particolarmente utile per quanto riguarda la ricerca individuale di informazioni e la loro utilizzazione critica. Tutto questo richiede una maggiore o minore immaginazione (o creatività) curricolare.

8.3.2 Trasversalità metodologiche

È importante coordinare gli insegnamenti delle materie realizzati in parallelo/in modo alternato nelle due lingue straniere AIDEL/CLIL e gli insegnamenti di lingue “non AIDEL/CLIL”.

Non ci si deve limitare all’identità tematica o alla prossimità dei contenuti trattati, poiché queste non possono da sole facilitare le convergenze fra le metodologie d’insegnamento utilizzate. Ma è del tutto possibile realizzare queste ultime partendo da attività definite in funzione di obiettivi settoriali specificati in termini di competenze: interazione orale/scritta, produzione orale/scritta, ricezione dell’orale/dello scritto..., e questo secondo il livello del QECR indicato dai programmi, il che implica di utilizzare criteri di selezione espliciti per selezionare i supporti d’insegnamento. Si tratterebbe d’armonizzare le strategie comunicative, che sono dei «gruppi organizzati, finalizzati e regolati di operazioni scelte [...] per compiere un compito» (QECR p. 15) per le attività di comprensione o di produzione, in modo da attivare i transfert da una lingua all’altra. Ciò potrebbe essere organizzato, in modo operativo, in funzione delle loro fasi di realizzazione: pre-pianificazione del compito, esecuzione, controllo del modo in cui il compito viene effettuato, compensazione di eventuali difficoltà incontrate. È evidente che nessuna metodologia d’insegnamento è in grado di garantire da sola acquisizioni più efficaci, perché bisogna inoltre far intervenire le motivazioni degli alunni e le relazioni pedagogiche che creano gli insegnanti. Ma alcune sono in grado di facilitare una migliore gestione del monte ore disponibile. È il caso dell’approccio per competenze specifiche che, per quanto concerne le lingue straniere, è una declinazione dell’approccio nozionale-funzionale, basata sul modello generale di competenze che il QECR specifica grazie ad un insieme di descrittori.

È del tutto possibile incoraggiare ad utilizzare l’alternanza di lingue straniere servendosi di supporti plurilingui (come film o trasmissioni televisive, in lingua originale sottotitolata o con lingua a scelta) oppure con l’organizzazione di attività plurilingui incentrate su una competenza di comunicazione, come la lettura di testi su di uno stesso argomento ma in due o più lingue prossime, e questo, partendo da tecniche ben note d’intercomprensione di lingue vicine, come inglese/tedesco o italiano/spagnolo/francese (Doyé 2007).

Non è questa la sede per presentare l’elenco di tutti i punti di contatto possibili fra insegnamenti di lingue (Italia, lingue comunitarie/straniere /AIDEL/CLIL). Si troverà alla fine di questa analisi la descrizione di due di questi luoghi di convergenza: quello costituito dall’impiego comune della nozione di genere di discorso per organizzare gli insegnamenti e il ricorso alla riflessività (Strumento 7). E si potrà anche consultare, per esempio, la *Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per un’educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al. 2015).

Realizzare delle trasversalità da lingua a lingua non significa affatto che si consideri auspicabile la loro scomparsa a vantaggio d’un insegnamento indifferenziato. Le attività precedenti possono trovare spazio in qualsiasi corso di lingue, ma il creare sinergie fra gli insegnamenti di lingue, che sono dispersi in tutte le materie dei programmi, è in grado di produrre risultati efficaci. Una gestione olistica dei programmi rende possibile effetti di trasversalità per l’organizzazione dell’insegnamento e quindi per gli apprendimenti. Farsi carico di tali obiettivi, se questo non è sancito nei programmi nazionali, può trovare attuazione nel Piano *Trentino Trilingue* a condizione che si interpreti nel senso di suscitare, nel quadro di ogni progetto inte-

grato d'istituto, ricerche-azione limitate, selezionate su criteri espliciti e trasparenti, elaborati e realizzati a livello di istituti, per contribuire a dinamizzare i suoi effetti, diversificando anche i modi d'approccio della crescita dell'efficienza. Questo fa parte della cultura educativa dell'Italia dove è stato elaborato il principio stesso dell'*educazione linguistica*, che l'Europa ha adottato sotto la denominazione di *educazione plurilingue*.

Capitolo 9

Gli insegnanti, attori essenziali del Piano *Trentino Trilingue*

È davvero banale sottolineare che ogni rinnovamento educativo dipende dall'azione degli insegnanti, responsabili ultimi della qualità dell'attuazione di qualsiasi decisione di politica educativa. Si è visto che, per la componente AIDEL/CLIL del Piano *Trentino Trilingue*, è essenziale promuovere azioni collettive integrate in progetti d'istituto, altrimenti si condannerebbe il Piano a forme di isolamento poco produttive. Il consulente pensa che sia indispensabile unire i docenti di lingue in progetti comuni con AIDEL/CLIL, non fosse altro che per evitare malintesi e sospetti dannosi, creati dalla protezione dell'identità professionale. Questo significa anche far in modo che tutti coloro che sono considerati idonei, indipendentemente dalla loro specializzazione (lingue, materie, italiano...) siano potenzialmente coinvolti in percorsi di formazione adattati alle finalità del Piano.

A questo punto, ci si dovrà interrogare sul contributo dei docenti AIDEL/CLIL e di quelli già preparati alla formazione di nuovi colleghi.

Questa formazione è di capitale importanza perchè resa necessaria dagli obiettivi quantitativi del Piano e dal suo calendario preciso che comporta primi obiettivi molto ravvicinati.

9.1 La formazione attuale degli insegnanti

La formazione di nuovi colleghi per AIDEL/CLIL è oggetto delle prime disposizioni dell'I-PRASE Trentino. Queste ultime sono state prese con una certa urgenza, a causa della stretta tempistica del Piano.

Tuttavia, è determinante non sottovalutare **che gli insegnanti di lingua, incaricati di AIDEL/CLIL nel ciclo primario hanno bisogno di essere orientati in modo organizzato, per quanto riguarda la didattica dei contenuti disciplinari** che hanno il compito di trasmettere, soprattutto negli aspetti relativi agli alunni di più giovane età.

La formazione di insegnanti delle discipline per AIDEL/CLIL è stata attuata dal 2015 dall'I-PRASE Trentino, che ha dato prova di reattività (cfr. Allegato A, rif: 2015-D335-00002). Si è immediatamente capito che una formazione di questa natura è un elemento fondamentale del Piano. Questo dispositivo, che è senza dubbio provvisorio, comporta una parte linguistica ed una parte AIDEL/CLIL.

I docenti selezionati devono dimostrare di avere o di acquisire una competenza B2, o anche superiore, in inglese e in tedesco. Si può accedere a questa formazione presso centri di formazione linguistica, che sono per la maggior parte privati, remunerati per questo servizio dalla autorità educative. Converrebbe verificare i criteri di qualità richiesti di questi istituti. Il consulente non dispone di precisazioni sulle modalità d'abilitazione, ma si suppone che la

qualità delle formazioni e le certificazioni rilasciate corrispondano agli standard di qualità europei definiti da ALTE (per i test) o da EAQUALS (per gli insegnanti), per esempio per quanto concerne l'inglese.

9.1.1 Una formazione in lingua generica

Una prima osservazione consiste nel fatto che gli insegnamenti impartiti riguardano la "lingua generale", che è ciò che generalmente ci si aspetta da istituti che propongono formazione destinata al grande pubblico. Si può pensare che, in molti casi, gli insegnanti in formazione linguistica per AIDEL/CLIL siano integrati a gruppi di studenti "comuni", che seguono questi corsi per varie ragioni. È chiaro che questo tipo di formazione debba essere integrata.

In effetti, una formazione linguistica rivolta in modo specifico ad insegnanti è piuttosto rara, ed è abbastanza comprensibile che non si siano costruiti dei corsi su misura per loro, dopo un lavoro di analisi dei bisogni e secondo principi d'ingegneria, diversi da quelli applicati nella gestione di corsi per un pubblico tradizionale. È stato detto nei Tavoli (soprattutto per le prime formazioni realizzate) che questi corsi di lingue indifferenziati erano vissuti come se fossero incompleti, perchè non fornivano direttamente le risorse comunicative e formali necessarie alla gestione della classe, a quella delle attività interattive e soprattutto alla comprensione "profonda", vale a dire ai funzionamenti testuali e discorsivi dei documenti autentici, di ogni natura, che costituiscono la base dei dossier tematici abitualmente utilizzati per AIDEL/CLIL.

Va osservato che le terminologie disciplinari sono probabilmente gli elementi d'acquisizione meno problematici, perchè più trasparenti: le terminologie, quelle delle scienze almeno, hanno in larga misura basi greco-latine identiche, trasposte graficamente e foneticamente da una lingua all'altra. Ciò senza evocare le forme semiotiche della comunicazione non linguistica (carte, schemi, schizzi, grafi...) che presentano anch'esse una certa forma di trasparenza.

Una riflessione sui contenuti e le modalità d'una formazione linguistica complementare potrebbe essere affidata al gruppo scientifico di orientamento.

9.1.2 Una formazione "CLIL linguistica"

D'altra parte, la formazione CLIL proposta non prepara ancora in modo chiaro alla consapevolezza delle relazioni fra lingua e conoscenze, quali sono state descritte al punto 7.

La formazione CLIL è realizzata a partire dal libro di testo di Cambridge University Press (2010) *The TKT Course (Teaching Knowledge Test) CLIL module*. Va osservato che questo libro costituisce una guida specifica per un test, il *Teaching Knowledge Test* proposto per i corsi di lingua di Cambridge. Da un esame di questo libro si evince abbastanza facilmente che corrisponde solo da lontano al materiale di formazione elaborato dal Centro Europeo delle Lingue Vive (CELV, 2010) che è consigliato come documento di riferimento per queste formazioni.

Esso non è contestualizzato rispetto al sistema educativo italiano, in particolare per quanto riguarda le indicazioni dei programmi del MIUR relativi alle discipline e, più generalmente, rispetto alla cultura educativa italiana e alle sue tradizioni.

Si incentra essenzialmente su attività volte a trasmettere pratiche metodologiche, ma relativamente scarse dimensioni riflessive alle quali gli insegnanti sono abituati in Italia. In particolare, le implicazioni di AIDEL/CLIL sono evocate molto rapidamente all'inizio del libro,

ma non sono problematizzate (p. 5 e 6), e avrebbero potuto esserlo, almeno a partire da formulazioni semplici. Vi si sottolinea l'importanza di una formazione linguistica tesa verso l'acquisizione di CALP (p.12) ma, dopo questa dichiarazione d'intenti introduttiva, essa è praticamente ridotta alla manipolazione di elementi morfosintattici riconducibili alla grammatica tradizionale della frase (p. 13-14: presente, passato, futuro, condizionale...) e non tiene conto nè della testualità nè dei generi scientifici costitutivi dell'espressione scientifica (CALP) in inglese. Si trovano, in modo isolato, preoccupazioni di questa natura nel corso in linea (che completa la presentazione di TKT in sede) nella sezione CET 8 "Text types", stranamente proposta in parallelo con *assessment*, alla fine del percorso (settimana 16)⁴³.

I supporti utilizzati da TKT presentano contenuti scientifici che si potrebbero considerare corrispondenti piuttosto alla scuola secondaria di primo grado, il che non pone un problema immediato visto che è attualmente utilizzato per le formazioni di docenti del primo ciclo. Per i cicli successivi, non si trovano testi sufficientemente complessi che esponano conoscenze maggiormente elaborate scientificamente. In generale, c'è da temere che l'*essenzializzazione* dei contenuti si trasformi in semplificazione, senza far intervenire una presa di coscienza delle forme della trasposizione didattica, tanto in termini di contenuti e di conoscenze che in termini discorsivi. Il consulente ha spesso avuto la sensazione che si trattasse più di divulgazione (come avviene nella stampa per la gioventù) che di formazione scolastica.

Così come è proposta in questo corso TKT, la formazione CLIL è esclusivamente incentrata sull'acquisizione della lingua e non mette in relazione acquisizioni linguistiche e acquisizioni cognitive. Questo materiale interpreta CLIL nella sua versione "bassa" di natura linguistica: costituisce un buon esempio di "CLIL per l'inglese e all'inglese", estensione dei corsi di lingue, la cui caratteristica è soltanto di trattare di argomenti di natura più o meno scientifica o anche semplicemente appartenenti alla cultura generale (e che si potrebbero trovare in libri di testo per le formazioni in lingua non AIDEL/CLIL).

Non è stato possibile al consulente farsi direttamente un'idea più precisa sul contenuto di queste formazioni, che non si limita al TKT, in particolare per ragioni di tempo. È perfettamente cosciente che un'attuazione rapida di queste formazioni abbia potuto richiedere il ricorso a materiale pronto per l'uso.

Un orientamento della formazione verso un'«interpretazione cognitiva» di AIDEL/CLIL è percettibile nel riassunto del corso in sede, quale fornito al consulente nel settembre 2015 dalla dott.ssa Sabrina Campregher, incaricata di questa formazione.

Le formazioni CLIL in/per il tedesco sono fatte a partire dalle risorse disponibili sul sito del Ministero dell'Educazione della Renania del Nord-Vestfalia⁴⁴. Per la formazione in sede il testo di base è il Wolff-Quartapelle (2015)⁴⁵ che assegna uno spazio, anche se ridotto (p. 31-34) alla questione della lingua d'insegnamento.

43. Documento *Course programme* dell'IPRASE.

44. <http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/bilingualer-unterricht/der-bilinguale-ansatz>

45. Wolff D & Quartapelle F. (2015) : *Linee guida per il CLIL in tedesco*, Milano, MIUR-Lombardia & Goethe Institut.

Il consulente constata che AIDEL/CLIL, in questa fase di lancio del Piano, è attualmente diffuso soprattutto secondo una delle sue interpretazioni, quella che mette l'accento sulle acquisizioni linguistiche "in occasione o in concomitanza" di/con contenuti disciplinari, cioè con scarsa *integrazione*. Si può considerare questo orientamento come una prima tappa, utile dal punto di vista delle strategie di formazione dei docenti. Ma è importante che la dimensione cognitiva di AIDEL/CLIL, che appare più nettamente nelle formazioni proposte a partire dal settembre 2015, divenga un elemento centrale. È altresì opportuno che gli obbiettivi della formazione degli insegnanti siano oggetto di scambi fra i formatori e il gruppo scientifico di orientamento, in funzione delle prime esperienze realizzate.

9.2 Per una formazione AIDEL/CLIL più aperta alle dimensioni cognitive

Il consulente ha la sensazione che, allo stato attuale, **questa formazione sia adatta solo parzialmente** ad un obbiettivo di formazione che farebbe di AIDEL/CLIL uno strumento al servizio di acquisizioni disciplinari, pur comportando benefici linguistici collaterali per gli alunni.

Sarebbe molto utile per chiarire questo punto, conoscere l'opinione su questa formazione dei primi gruppi d'insegnanti che l'hanno seguita.

9.2.1 Esperienze italiane e europee

Altre esperienze di formazione di questo tipo sono state realizzate o esplorate proprio in Italia. Si citerà, per esempio, il progetto Socrates Lingua azione A: Translanguage in Europe CLIL (TIECLIL)⁴⁶ coordinato da Langé (<http://www.tieclil.org/index.htm>).

Parimenti, le azioni di formazione condotte in Val d'Aosta potrebbero essere di grande utilità (Cavalli 2005, 257-292).

Si osserva con interesse che TIECLIL comporta un modulo di formazione detto *Second language acquisition for CLIL*, che si fa carico del fatto che i docenti di altre materie non hanno le conoscenze di base su cui si fonda la didattica delle lingue.

It consists of six units analysing important aspects of the learner, the learning process and the language of the learner. It contains tutorials for teachers, and suggestions of classroom activities:

1. Learner's language: interlanguage
2. Types of learning: incidental and intentional
3. Exposure to the language: input and interaction
4. Second Language Competence: Communicative and Learning Strategies
5. Individual Characteristics
6. Findings in Bilingual Education research which are relevant to CLIL.

Vi è incluso anche un modulo 4 intitolato *Language awareness in bilingual teaching* così descritto:

46. Questo progetto è iniziato nel 1998-1999.

This module will make foreign language teachers, subject teachers and possibly mother tongue teachers aware of cultural, language and text characteristics. It will help them to work together more efficiently and to take care of student's difficulties approaching text in the target language.

Si sottolinea il fatto che una riflessione sulle forme discorsive e la loro variabilità etnolinguistica/antropologica (come sembra sia fatto nel modulo) e attraverso ciò, sulla “componente linguistica” dell’acquisizione delle conoscenze, debba toccare tutti i docenti.

Si potranno esaminare i possibili apporti dell’*European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching* (EUCIM TE) elaborato nel quadro della Commissione europea⁴⁷. Il documento fornisce un curriculum di base orientato verso le competenze per la formazione iniziale e continua dei docenti per un insegnamento integrato, inclusivo delle lingue di scolarizzazione rivolto ai figli di genitori emigrati (lingua di scolarizzazione L2). Il curriculum si focalizza sul linguaggio accademico (*Bildungssprache, academic language*) e non tiene conto solamente della lingua come materia ma anche delle altre discipline. Si tratta del primo documento di questo genere a livello europeo.

9.2.2 Qualche elemento per organizzare la formazione AIDEL/CLIL

Se vengono accettate queste analisi, è importante allora organizzare le formazioni AIDEL/CLIL secondo prospettive allargate. Per quanto riguarda gli obiettivi di formazione, sarà utile affrontare i punti seguenti, poco presenti attualmente, ma la cui pertinenza è variabile secondo la natura delle competenze generali e disciplinari degli insegnanti da formare:

- dimensioni linguistiche dell’acquisizione delle conoscenze disciplinari (lingua di scolarizzazione) in italiano;
- principi fondamentali della didattica delle lingue: acquisizione e apprendimenti istituzionali, natura delle finalità, degli obiettivi e delle progressioni (fra cui il ruolo del QECR e dei *Descrittori dei livelli di riferimento del QECR per lingua*⁴⁸, analisi dei bisogni linguistici e approccio su obiettivi specifici, approccio per competenze specifiche, ruolo degli insegnamenti metalinguistici...);
- tipologia degli insegnamenti bilingui;
- metodi attivi per l’insegnamento, lavoro di gruppo, pedagogia del progetto, autonomia, ricorso alle tecnologie contemporanee della comunicazione;
- primo approccio ai testi e ai generi (soprattutto per i corpora scritti);
- [...]

Per quanto riguarda l’organizzazione, si raccomanda:

- di creare un comitato di monitoraggio della formazione relativa a AIDEL/CLIL, col compito, in particolare, di concepire seminari per i moltiplicatori (cfr. infra), di stabilire i criteri d’ammissibilità dei progetti d’istituto, posto sotto la responsabilità diretta del Consiglio scientifico, dell’IPRASE e del suo Direttore;

47. <http://www.eucim-te.eu> par H.-J ; Roth & J. Duarte *et al.* Versione originale in inglese, adattamento in tedesco.

48. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp

- di ricorrere a formatori per questi insegnanti, che potrebbero essere o docenti AIDEL/CLIL con una certa esperienza o formatori ALIS (*Apprendimento delle lingue straniere*). Per questi insegnanti potrebbero essere organizzati (abbastanza rapidamente) seminari di riflessione, allo scopo di definire, in particolare, un nuovo dispositivo globale di formazione;
- di designare dei corrispondenti in ogni progetto d'istituto per una messa in comune periodica, soprattutto per aree disciplinari (matematica, scienze, scienze sperimentali, scienze umane...) che servirebbero anche ad identificare delle buone pratiche;
- di creare un dispositivo di sostegno (*tutorat*) o di accompagnamento per i nuovi docenti AIDEL/CLIL, sia direttamente all'interno dei progetti d'istituto, sia con l'aiuto dei formatori/ demoltiplicatori di cui sopra;
- di promuovere fra tutti i docenti interessati o disponibili, oltre alle ricerche che costituiscono degli spazi di formazione, ricerche-azione trasversali che vertano sul vocabolario generale d'orientamento scientifico (in italiano, inglese, tedesco...), sulle forme di scrittura dei libri di testo, sui generi di testo utilizzati nelle discipline e per gli esami e i test, sulla didattica delle singole discipline in altri contesti (insegnamento della matematica in Germania o in Austria, insegnamento delle scienze nel Regno-Unito...).

Infine, per promuovere progetti integrati d'istituto, rafforzare la cooperazione interdisciplinare costitutiva di AIDEL/CLIL e dissipare malintesi, converrebbe affidare al Comitato di monitoraggio di cui sopra, in stretta collaborazione con tutte le istanze competenti, **la progettazione di incontri o di seminari rivolti ai docenti di lingue «non AIDEL/CLIL», ai docenti di discipline non (ancora) AIDEL/CLIL e ai docenti d'italiano**, su tematiche come l'approccio per competenze, i metodi attivi e la pedagogia del progetto, le tecnologie della comunicazione e il loro impiego in classe, la questione della lingua/delle lingue di scolarizzazione, in modo da creare una cultura comune relativa a AIDEL/CLIL ed identificare le forme possibili di trasversalità concrete. Questi incontri dovrebbero essere programmati in un periodo molto ravvicinato.

9.2.3 La formazione linguistica degli insegnanti AIDEL/CLIL

L'attuazione del Piano si avvale della capacità dei docenti delle materie ad insegnare in inglese/tedesco così come in italiano, alternando le lingue. Di fatto, si domanda loro di più perchè devono organizzare sequenze d'insegnamento relative a testi scritti ed orali da far comprendere o produrre, nel quadro della loro disciplina. Questo non riguarda unicamente delle strategie di comprensione/produzione ma anche attività grammaticali dette di «comunicazione» in TKT (p. 32). Queste attività sono inerenti a fatti di lingua di natura lessicale e morfosintattica, ma anche a forme discorsive: faranno leggere testi scolastici autentici in inglese senza far rilevare le differenze per quanto riguarda le convenzioni dei generi CALP rispetto all'italiano? O ancora faranno scrivere testi in inglese che rispondano alla convenzione della scrittura scientifica della tradizione italiana, il che produrrà dei testi inglesi al massimo corretti grammaticalmente ma senza dubbio poco appropriati? Si conosce su questo punto la posizione molto aperta di Suresh Canagarajah (1999; in particolare il capitolo: «*Contrasting literacies: appropriating academic texts*», p. 147 e seg.). O si limiteranno alla grammatica

della frase, ciò che equivale ad abbandonare l'obiettivo di acquisizione di CALP in inglese/ tedesco e in italiano?

Di conseguenza, oltre alle competenze metodologiche, ci si può aspettare che acquisiscano competenze metalinguistiche (come gli insegnanti di lingue), altrimenti saranno ridotti ad organizzare soltanto l'esposizione alla lingua d'arrivo e a guidare le acquisizioni degli alunni senza nessuna riflessione grammaticale. Questa è, d'altronde, una tradizione educativa inglese, ben illustrata nel libro di testo TKT.

Ora, questi insegnanti AIDEL/CLIL possono dichiararsi incompetenti, dare la responsabilità ai docenti di lingua e d'italiano, rifiutare di impegnarsi maggiormente in questa formazione che esige già molto da loro. Sembra rischioso proporre elementi di linguistica (e, in particolare d'analisi del discorso) tali e quali nella formazione.

È fondamentale affrontare questo aspetto della formazione con molta prudenza e dare la priorità alle reazioni intuitive e spontanee di questi docenti, in rapporto ai testi. Un approccio molto induttivo è necessario. Per esempio, in che modo questi docenti di biologia o di geografia analizzeranno il seguente testo (che tratta della 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 verdure, di cui alcune sono conosciute, ma che sono state considerevolmente migliorate dagli agricoltori di questo Paese [1^a 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]. Ci si ingegna nello stesso tempo a migliorare, grazie a nuove tecniche, frutti indigeni o acclimatati da molto tempo in Francia [2^a 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 [3^a 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]⁴⁹

Saranno in grado d'identificare gli elementi costitutivi di questo testo e la struttura (quale essa è indicata in grassetto nel testo), quale che sia il vocabolario che utilizzano per farlo?

Materiale per la riflessione e la ricerca non manca e può avvalersi dell'approccio che porta dalla finalità educativa alla forma di una lingua da insegnare, come esso è descritto in Beacco 2010⁵⁰. La caratterizzazione delle reazioni metalinguistiche di questi "non-specialisti" di lingua sarebbe molto utile e questa capacità intuitiva potrebbe essere reinvestita nella formazione rivolte agli insegnanti AIDEL/CLIL.

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

50. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_fr.pdf

Un'altra strada possibile è quella del ricorso a dei "literacy coaches". Questa nuova funzione dell'insegnante che accompagna i colleghi è descritta in studi come:

- Schmölzer-Eibinger, Sabine, Dorner, Magdalena, Langer, Elisabeth, Helten-Pacher, Maria-Rita. *Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Graz (Uni Graz, fdz).
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24484/dic_bericht_lang.pdf (05/2014).
- Sturtevant, E. (2004). *A Key to Improving Teaching and Learning in Secondary Schools: The literacy coach*. Alliance for Excellent Education. <http://www.carnegie.org/file-admin/Media/Publications/PDF/LiteracyCoach.pdf>
- Thürmann, Eike, Vollmer, Helmut J. (2013). *Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht – Eine Checkliste mit Erläuterungen*. In: Röhner, Charlotte, Hövelbrinks, Britta (Hrsg.). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim, Basel: Juventa. 212-233.
- Toll, Cathy L. (2005). *The Literacy Coach's Survival Guide: Essential Questions And Practical Answers*. Newark DE (Intern. Reading Ass.)

Questa strategia di *coaching* indica che la responsabilità di AIDEL/CLIL può anche essere assunta da formatori specifici che operano sul posto. Merita di essere sperimentata nel quadro del Piano (vedi anche Strumento 8).

Tutto questo mette in risalto l'esigenza d'una politica globale e integrata d'istituto nei confronti di AIDEL/CLIL. Effettivamente, non si riesce a capire perchè i docenti di discipline che insegnano in tedesco o in inglese non scambierebbero le idee, almeno in modo informale, con i colleghi della stessa materia (o di altre materie) che la insegnano in italiano o con quelli di italiano o di lingue alle quali a volte ricorrono. Ma, soprattutto se questi incontri non avvengono spontaneamente, è indispensabile favorire forme istituzionalizzate di riflessione e di scambi. I docenti AIDEL/CLIL sono scelti attualmente sulla base del volontariato individuale passato al vaglio dei capi d'istituto. Sarebbe bene attirare l'attenzione di questi ultimi sulla necessità di effettuare queste selezioni, oltre che sul valore intrinseco delle candidature, sulla base d'un progetto d'istituto, da elaborare nella comunità educativa e per la comunità educativa. L'IPRASE potrebbe elaborare, in collaborazione col gruppo scientifico, i formatori di insegnanti e con i capi d'istituto, una guida di riferimento che descriva un insieme di modelli di questo tipo, flessibili e contestualizzati.

Capitolo 10

Il Piano Trentino Trilingue, un'opportunità per sviluppare l'educazione plurilingue e interculturale

Il Piano *Trentino Trilingue* contiene dei principi introduttivi, nella sezione 1 (già commentati in questa sede al punto 2), come nella sezione 5. Questi fanno riferimento in modo molto scrupoloso ad indicazioni europee, soprattutto quelle proposte dall'Unione europea. Si citano questi orientamenti in quanto fondamentali della politica concreta che il Piano è chiamato a realizzare. Quest'ultima comporta molte dimensioni, ma le misure descritte più dettagliatamente si focalizzano su un progetto di trilinguismo "maturo" (sezione 5) che, non è descritto in modo generico, come la maggior parte degli altri orientamenti del Piano, ma con indicazioni molto precise di obiettivi finali e intermedi quantificati (cfr. 2).

Al consulente non sembra eccessivo considerare che l'obiettivo principale dichiarato del Piano riguarda principalmente, e spesso esclusivamente, il miglioramento degli insegnamenti d'inglese e di tedesco grazie all'estensione del loro insegnamento precoce (cfr. 6) e all'approccio AIDEL/CLIL (cfr.7), **quando invece i benefici delle mobilità previste, che tuttavia sono importanti, non sono valorizzati (cfr. 5) e non vengono specificati per lingua, il che dovrebbe lasciar pensare che le riguardano tutte.**

10.1 Sviluppare la competenza plurilingue con un largo accesso alle lingue

Il Piano costituisce, per queste ragioni, un notevole salto quantitativo e un investimento considerevole nel miglioramento dell'insegnamento delle lingue, ma sembra aver solo in parte misurato gli effetti qualitativi di questo impulso dato al sistema educativo. O perlomeno, dà l'impressione di non trarre tutte le conseguenze possibili, di cui molte sono anch'esse auspicabili, in rapporto a principi europei diversi da quelli posti in primo piano.

10.1.1 Da "conoscere" tre lingue particolari a...

Così focalizzato sulla formulazione degli obiettivi operativi, il Piano è un consolidamento della situazione attuale dell'insegnamento delle lingue che risponde al criterio europeo minimo/di base: avere la padronanza di tre lingue comunitarie (lingua materna + due lingue, Libro bianco sull'educazione e la formazione: *Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva*, 1995, p.49 e seg.). L'insegnamento dell'inglese, che è la sola prima lingua insegnata, sembra dunque essere destinato a beneficiare maggiormente dell'azione pubblica a giudicare dalla formazione riservatagli già realizzata: i dati di un'indagine d'autovalutazione (PAT 2006, Tempo libero, RP) indicano che la padronanza dell'inglese è considerata debole dal 25/30% della popolazione, e dal 40% per quanto riguarda la conversazione. Il Piano potrebbe finire col dare l'impressione di rispondere a questa aspettativa.

La denominazione compatta ed espressiva del Piano *Trentino Trilingue* non significa che quest'ultimo riuscirà a creare una competenza equilibrata (con livelli di competenza equivalenti nelle due lingue) e, nello stesso tempo massima, vale a dire, paragonabile a quella di un parlante nativo. Sulla base della situazione esistente dell'insegnamento delle lingue, che è diseguale, nel Trentino, come altrove, l'obbiettivo dichiarato del Piano prevede degli insegnamenti AIDEL/CLIL precoci di tedesco o d'inglese nella maggior parte dei cicli, ma ciò non porterà probabilmente a garantire a tutti gli alunni una formazione identica in quantità di ore nelle due lingue considerate. Se il Trentino è destinato a diventare uno spazio multilingue (ma lo è già), non è detto che porterà i trentini a diventare plurilingui con un repertorio di tre lingue - italiano, inglese, tedesco - con una padronanza di alto livello.

10.1.2 ... a sviluppare la competenza plurilingue individuale

Sarebbe utile prendere in considerazione il fatto che la scuola ha la responsabilità dello sviluppo personale degli alunni. E, poichè si tratta di competenze facenti parte degli obbiettivi indicati, **la competenza maggiore, per quanto riguarda le lingue, è quella di imparare ad apprenderle** in modo autonomo o collaborativo, perchè la conoscenza delle lingue dipende dalla capacità del linguaggio, che appartiene al capitale neuro-biologico di ciascuno. Al limite qualsiasi lingua è atta a far percepire la necessità e la possibilità d'una appropriazione personale. Comunque sia, si tratta della finalità dell'insegnamento delle lingue come la concepisce il Consiglio dell'Europa, finalità indipendente dalla lingue disponibili a scuola, poichè la loro acquisizione è considerata possibile per tutto il corso della vita (tematica, questa, presente anche nell'Unione) e non si ferma, in Italia, con la maturità.

La finalità degli insegnamenti, quale è stata elaborata del Consiglio d'Europa, punta alla valorizzazione e allo **sviluppo di un'altra competenza, la competenza plurilingue delle persone**, in questo caso, degli alunni. Intende far prendere coscienza a ciascuno del proprio repertorio di lingue ed allargarlo, in particolare rendendo gli alunni/utilizzatori più autonomi nell'acquisizione delle lingue. Così definito, ogni parlante può appropriarsi di nuove lingue, le quali stanno l'una accanto all'altra e non sono in conflitto, almeno in tutti quei repertori in cui la lingua identitaria per il parlante non è socialmente considerata inferiore.

In quest'ottica, la denominazione *trilingue* non dovrebbe ridursi ad un accostamento di superficie dei repertori individuali da costruire, che sono ben più complessi della configurazione "italiano-inglese-tedesco", che può d'altronde avere diverse specificazioni, varietà di tedesco, d'inglese e d'italiano, distribuzione dei loro impieghi nella vita sociale e per la costruzione delle identità, ecc. **Lo sviluppo di questo trilinguismo scolastico ideale trarrebbe vantaggio a tener conto della natura profonda di quest'ultimo, che non è altro che la competenza plurilingue.** Questo dovrebbe portare a sviluppare i repertori di lingue individuali, partendo dall'esistente: ora, per molti abitanti della Provincia, questi sono già composti da tre lingue e più: lingue regionali come il ladino, la varietà «dialetto trentino», il tedesco, le lingue d'origine come il rumeno, l'albanese o l'arabo-marocchino, ecc.

L'educazione plurilingue può essere realizzata creando una trasversalità fra gli insegnamenti di lingue e garantendo, sul territorio, un apprendimento diversificato delle lingue nella scuola, a partire da un'offerta anch'essa ragionevolmente diversificata.

10.2 L'AIDEL/CLIL secondo il Piano e l'educazione plurilingue

Ora, il Piano porta in sé le fondamenta di un tale approccio che basterebbe, in qualche modo, esplicitare: gli insegnamenti AIDEL/CLIL mettono in gioco e in contatto le materie, le lingue e l'italiano. Ed è proprio dalla loro articolazione pensata che dipende la riuscita effettiva di questa scelta educativa. Si è già accennato, a più riprese in questo testo, alla necessità di organizzare questo insegnamento in modo trasversale alle materie in progetti integrati. Questo per evitare, per esempio, l'isolamento dei docenti AIDEL /CLIL all'interno dei consigli di classe. Per questo non si può prescindere da soluzioni che permettano a questi docenti di lavorare fin dall'inizio dell'anno scolastico (e non dall'inizio delle lezioni) accanto ai loro colleghi. E si vedono bene le implicazioni educative generali di questa questione che non è di natura tecnico-amministrativa.

10.2.1 I progetti AIDEL/CLIL sono progetti plurilingui delle scuole

L'attuazione di AIDEL/CLIL tramite progetti d'istituto non impedisce che altre lingue siano prese in considerazione, specialmente quelle facenti parte dei repertori degli alunni. Lo dimostra un progetto del Centro Europeo delle Lingue Vive (Consiglio d'Europa) *Curriculum plurilingues à l'échelle de l'établissement scolaire/ Schulische Gesamtsprachencurricula – PlurCur/Plurilingual whole school curricula*⁵¹. Esso punta a guidare e valutare il concetto di una politica a livello di istituto scolastico che comprenda non solo le lingue maggioritarie e minoritarie, ma anche quelle regionali, quelle dell'emigrazione e le lingue dei Paesi vicini. La politica globale dell'istituto scolastico è concepita in modo tale che le lingue insegnate come discipline non sono trattate isolatamente. Vengono integrate all'insegnamento di altre discipline in modo che ogni insegnamento sia anche un insegnamento di lingue. Questa politica globale dell'istituto scolastico ha l'obiettivo di superare la separazione fra una disciplina ed un'altra così come quella indotta dalle divisioni per gruppi di età. Gli alunni di ogni età sono impegnati in gruppi su argomenti vasti, come "il sangue", "il denaro" o "la natura" sotto angoli e prospettive differenti ed utilizzano le lingue a loro disposizione. L'approccio plurilingue degli apprendimenti significa altresì che gli studenti si facciano un'idea della struttura delle lingue, studino le possibilità di un transfert positivo e delle interferenze fra le lingue utilizzate, allarghino le loro competenze ricettive e produttive, sviluppino una consapevolezza metalinguistica e interlinguistica, così come delle strategie d'apprendimento delle lingue e di utilizzazione della lingua⁵².

Simili progetti, che creano convergenze fra le lingue e fra queste e le materie, costituiscono dei punti di riferimento molto pertinenti per il Piano, mettono in evidenza la possibilità d'integrare AIDEL/CLIL agli altri insegnamenti linguistici. Non si tratta di una semplice possibilità ma, come è stato indicato (cfr. 7), la condizione stessa del successo educativo di questi insegnamenti. Integrare AIDEL/CLIL in progetti realmente plurilingui (e non costituiti da insegnamenti giustapposti) libera le potenzialità profonde del Piano dandogli il suo pieno valore educativo.

51. <http://www.ecml.at/F1/tabid/756/Default.aspx>

52. Per altre informazioni, vedi anche www.goethe.de/lhr/prj/d30/ver/dok/de13526931.htm

10.2.2 L'insegnamento del ladino: un dispositivo di gestione integrata delle lingue in un progetto inglobante

Progetti di questa natura sono probabilmente già in corso d'attuazione in certe scuole, ma sarebbe necessario recensirli e analizzarli. Sono presenti sul territorio della Provincia altre forme d'integrazione delle lingue e delle materie, ben più visibili e stabilizzate, in particolare per quanto riguarda le modalità specifiche d'alternanza delle lingue nel curriculum, e sono la prova della fattibilità e dell'adeguamento alle aspirazioni culturali dei cittadini.

Difatti, la politica linguistica della Provincia ha creato misure specifiche destinate a facilitare la trasmissione intergenerazionale delle lingue regionali riconosciute, pianificando, per esempio, un curriculum di studi specifico per il ladino, nel sistema educativo. Infatti, la legge del 13 febbraio 1997 n°4 prevede un insegnamento obbligatorio della lingua e la cultura ladine a partire dal primo anno della scuola elementare e dal primo anno dell'insegnamento secondario e questo, in modo progressivo, con decorrenza dall'anno scolastico 1997-1998. Nel primo ciclo, il ladino è insegnato un'ora alla settimana e utilizzato almeno per una seconda ora settimanale per attività nel campo del linguaggio (musicale, artistico o attività fisiche, secondo i moduli, la cui organizzazione, la durata ecc. sono definite nel programma pedagogico). Nella scuola secondaria di primo grado continua l'insegnamento del ladino con un'ora settimanale, con una maggiore utilizzazione dello scritto rispetto all'orale che era predominante, e una prima riflessione comparativa fra le differenti lingue. È anche utilizzato come lingua veicolare per almeno due ore «per trattare questioni di carattere scientifico e allo stesso tempo antropologico, così come il campo del linguaggio, al fine di approfondire in una prospettiva incentrata sul mondo ladino ciò che è proposto in italiano nel resto del modulo».

In tal modo di queste lingue, che rientrano nei repertori di circa 2100 persone nella Provincia, (cioè il 3,5% nel censimento del 2011: 18500 per il ladino, circa 1500 per il mòcheno e 1000 per il cimbro) (RP 5.3), si è fatta carico la collettività provinciale. E, in questo spazio educativo, si è sviluppata una cultura di pianificazione integrata a partire da una piattaforma comune, per il raccordo tra il primario ed il secondario, e il coordinamento fra i docenti d'italiano, di ladino, di tedesco e della seconda lingua e per tutto il curriculum delle lingue. (ladino, italiano, tedesco, inglese) e dell'insegnamento delle materie in lingue. È una pratica che potremmo definire *prototipica* per la gestione olistica degli insegnamenti linguistici nelle scuole del territorio. **Mette chiaramente in luce che le politiche pubbliche, quali appaiono nel Piano Trentino Trilingue, possono iscriversi nella continuità di questa cultura della convergenza e dell'integrazione dell'educazione plurilingue.**

Si segnala peraltro che, per dare una maggiore legittimità a questo insegnamento e quello delle altre lingue regionali della Provincia, sarebbe opportuno pensare alla creazione di referenziali, alla maniera delle *Descrizioni dei livelli del QECR per lingua* ⁵³.

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

10.2.3 L'integrazione delle *lingue venute d'altrove* nei progetti d'istituto

Altre lingue sono presenti sul territorio: i *Nuovi Trentini* rappresentavano quasi il 10% della popolazione nel 2014. Sono parlanti di molte lingue, fra cui lingue internazionali, come l'arabo o lo spagnolo. Il Piano tende ad escludere dal suo campo d'applicazione le lingue delle persone immigrate, dette *lingue d'origine*, e che sono infatti semplicemente la lingua/le lingue materna/e, anche se iniziative in tal senso possono essere prese nel quadro di ogni singola scuola.

Per quanto riguarda gli adulti immigrati, è una conseguenza ovvia, poichè questi ultimi non dipendono dall'obbligo scolastico e dal sistema educativo. **Tuttavia l'integrazione degli adulti immigrati è una problematica sociale** politicamente rilevante in certi contesti e che porta alla creazione di numerosi dispositivi di formazione in Europa e all'attuazione di regolamentazioni linguistiche per l'accoglienza, la residenza e l'accesso alla cittadinanza, come lo indica chiaramente la recente inchiesta condotta dal Consiglio d'Europa⁵⁴. Se questa questione non compete direttamente al Piano, e considerando che la Provincia è terra d'immigrazione di persone di elevata competenza, tuttavia essa **merita un'attenzione politica particolare, perchè è una problematica che riguarda la coesione sociale.**

La questione più importante che deve essere trattata in relazione diretta col Piano è quella dei suoi effetti su giovani alunni, recentemente immigrati o presenti da poco nel sistema educativo provinciale, in particolare sul loro accesso all'italiano.

Possono trarre profitto dal Piano se sono beneficiari prioritari delle mobilità, in quanto appartenenti a gruppi svantaggiati socio-culturalmente e spesso scolarizzati in indirizzi tecnici e professionali (cfr. 5.1.2).

Ma il loro apprendimento dell'italiano potrebbe essere compromesso dal fatto che più materie vengono insegnate in una o due lingue straniere, per le quali possono avere più problemi che per l'italiano, al quale sono esposti nella vita sociale. L'estensione di AIDEL/CLIL produrrà una riduzione dell'esposizione alla lingua italiana da cui dipende la loro integrazione linguistica e la loro riuscita scolastica. Tanto più che questi alunni sono perfettamente in grado di ottenere buoni risultati scolastici nelle materie, perchè vi possono investire le loro competenze cognitive, anche se la padronanza della lingua di scolarizzazione principale (italiano) è scarsa. Tali effetti collaterali del Piano non si devono trascurare e, in questa ipotesi, il Piano potrebbe produrre effetti discriminatori che non appartengono certo alla sua filosofia. Comunque sia, queste eventualità devono essere prese in considerazione, allo stesso modo che per gli altri gruppi di alunni vulnerabili, per predisporre i mezzi per contrastarli.

Per favorire la riuscita scolastica di questi soggetti, sarebbe utile prevedere certe disposizioni che è bene indicare, anche se esse non rientrano formalmente nel quadro del Piano. Sappiamo che le politiche linguistiche delle famiglie condizionano la riuscita scolastica dei figli, in particolare il loro atteggiamento riguardo alla trasmissione intergenerazionale delle lingue d'origine. Ora, studi recenti hanno dimostrato che i figli di famiglie che utilizzano due lingue (per es., tedesco e turco in Germania) ottengono migliori risultati scolastici nelle lingue

54. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2014/LIAM-SurveyReport2014_EN.pdf

di quelli delle famiglie monolingui (solo tedesco, solo turco), grazie alla capacità di trasferire conoscenze da una lingua all'altra e alle strategie di gestione delle alternanze delle lingue. O ancora, che i ragazzi recentemente immigrati riescono meglio di quelli della seconda generazione, per ragioni simili. Sembra dunque ragionevole, in nome della semplice efficacia, incoraggiare i genitori ad aiutare i figli a costruire identità linguistiche serene ed aperte, senza tagliarli fuori dalla loro storia e dalle loro prime appartenenze⁵⁵. Si potrebbe quindi pensare che il Piano possa contribuire a rafforzare e coordinare molteplici iniziative d'istituto che organizzino insegnamenti facoltativi di queste lingue al di fuori dell'orario o dei progetti interculturali. E determinante sarebbe per la coesione sociale che queste lingue potessero essere accessibili all'insieme degli alunni e dei cittadini.

Ma farsi carico dei ragazzi di famiglie immigrate può effettuarsi all'interno dei progetti integrati AIDEL/CLIL, poichè le difficoltà d'accesso al CALP in italiano li riguardano, come riguardano altri gruppi di alunni svantaggiati, quale che sia la configurazione socio-economica e socio-linguistica. Interpretare AIDEL/CLIL come un'educazione cognitivo-linguistica (cfr. 7.4.2) permette di mettere l'accento sui problemi che devono affrontare molti alunni per acquisire le competenze e le conoscenze necessarie alla padronanza delle forme più elaborate della comunicazione, che sono di capitale importanza per l'acquisizione di queste conoscenze. Focalizzare progetti d'istituto AIDEL/CLIL su CALP in inglese/tedesco implica di preoccuparsi della sua acquisizione in italiano. Una centralità come questa è in grado di favorire l'organizzazione d'attività pedagogiche d'acquisizione e di *rimodulazione* specifiche, che non ignorino le lingue d'origine (Auger 2014).

10.3 L'imperiosa diversificazione dell'offerta in lingue e dei loro apprendimenti

La diversificazione dell'offerta in lingue della scuola e quelle del loro apprendimento costituiscono un altro versante dell'educazione plurilingue.

10.3.1 Effetti cumulativi

L'interesse dell'apprendimento di lingue diverse si basa sul principio che le competenze acquisite in una lingua data possono aiutare a costruire la padronanza d'altre lingue, contrariamente alle rappresentazioni sociali negative di queste «mescolanze». Si possono fare questi accostamenti in base a delle prossimità (l'inglese e il tedesco, entrambe lingue del gruppo germanico, sono piuttosto vicine) o in base ad un principio di differenziazione. Il fatto di ricorrere al repertorio dei discenti (italiano, lingua d'origine, lingua regionale, inglese, tedesco ed altre lingue) costituisce una base per ulteriori acquisizioni e non sarebbe opportuno basare questa consapevolezza soltanto su certe lingue che si presterebbero in modo particolare a svolgere questa funzione.

Per la Provincia di Trento, questa problematica è già stata affrontata dal dott. Mario Giacomo Dutto nel 1991 e queste analisi e raccomandazioni non hanno perso nulla della loro pertinenza. Infatti la diversificazione non è una finalità dichiarata della politica della Provincia: il *Primo stralcio del Piano Trentino Trilingue* ha lo scopo di costruire nel Trentino un sistema

55. Vedi il progetto Coinvolgimento dei genitori nell'educazione plurilingue e interculturale (IPEPI) (CELV): <http://parents.ecml.at/en-us/Home>

educativo trilingue, che è presentato come esclusivamente fondato sull'inglese e sul tedesco e non su altre forme di trilinguismo. L'insegnamento di altre lingue costituisce solamente un'eccezione secondo la Delibera 338 (9 marzo 2015)⁵⁶ giustificata dalla continuità pedagogica del loro insegnamento nelle scuole.

La realizzazione del Piano è un eccellente punto di partenza per cercare di agire sulla logica della domanda sociale per le lingue, orientandola verso una logica responsabile dell'offerta, semplicemente perchè i bisogni linguistici collettivi d'un territorio non corrispondono alla somma dei bisogni in lingua quali essi sono visti ed espressi individualmente dalle famiglie.

10.3.2 Altre forme d'organizzazione dell'insegnamento delle lingue

È comprensibile che la politica linguistica della Provincia si concentri su obiettivi in numero limitato, per non disperdere la sua azione. Ma le risorse umane e finanziarie sono, in questo spazio, sufficienti a priori per dar modo ad alcune scuole di sperimentare dei percorsi di formazione che presentino nuovi equilibri. E questo nel quadro delle disposizioni nazionali del MIUR, ma anche in funzione dei margini d'autonomia della Provincia e quella delle sue scuole.

Si l'inglese è preferito ad altre lingue di comunicazione internazionale (anche se esistono altre lingue che svolgono lo stesso ruolo: spagnolo, francese, portoghese, russo ...), si possono fissare dei profili di competenze da raggiungere che siano ragionevoli e che non puntino alla competenza nativa, poichè la comunicazione orale in inglese si farà essenzialmente fra parlanti non nativi. Si potrebbero sperimentare percorsi con profili di competenze come B1 (per la conversazione) e B2 (per la comprensione di testi) e riservare e/o a certi indirizzi specifici dell'insegnamento secondario degli obiettivi più alti. Perchè pochi discenti proseguiranno, per esempio, lo studio della matematica in inglese o diventeranno *traders* sui mercati internazionali. Si possono, al contrario, organizzare degli insegnamenti più consistenti durante il primo ciclo del secondario piuttosto che nel secondario superiore, in cui l'inglese potrebbe diventare la seconda lingua viva insegnata (questo, in volume orario), considerando che l'efficacia delle ore di lezione diminuisce in funzione del loro numero crescente, il che è dovuto agli effetti di «tetto massimo» (*ceiling effect*) che si rivelano, alla fine, costosi. Tali dispositivi permetterebbero di liberare delle ore da riservare ad altre lingue nella Scuola media.

Si possono altresì sperimentare dispositivi in cui la distinzione, fra «prima» e «seconda» lingua insegnata non sia più netta, ma in cui le due lingue abbiano un volume orario identico con uguale dignità. Questi dispositivi hanno avuto un vero successo in certi paesi con combinazioni inglese-tedesco o inglese-spagnolo.

Il QECR, tanto frequentemente citato, presenta al capitolo 8 (*Diversificazione linguistica e curricolo*) degli scenari di diversificazione, che sono ben men popolari dei suoi «livelli». La *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa* (Beacco & Byram 2007), realizzato nel quadro del Consiglio d'Europa, propone anch'esso al capitolo 6 (*Organizzare l'educazione plurilingue*, p. 88 e seg.) molte soluzioni per diversificare l'offerta di lingue e la loro organizzazione.

56. In tale contesto la deroga alla verticalità dei curricoli rispetto alla seconda lingua straniera non può che essere un'eccezione, legata ad esigenze specifiche dei ragazzi (derivanti principalmente dalla continuità con i percorsi scolastici precedenti), nonché alle esperienze già attivate in passato presso la singola istituzione scolastica.

Troppo spesso, i bisogni delle società nel campo delle lingue non sono anticipati ma subiti, fenomeno che può comportare perdite finanziarie ed economiche superiori a quelle necessarie al finanziamento dell'insegnamento delle lingue dette «rare», cioè poco richieste. La diversificazione non è una finalità del Piano *Trentino Trilingue*. È una posizione difficile da capire per il consulente, trattandosi di una provincia italiana come quella di Trento, luogo di passaggio e di incontri sin dalla remota antichità, territorio situato su di una frontiera linguistica, società dall'economia diversificata e moderna, dal sistema educativo competitivo e essa stessa ricca delle sue lingue. Non sono certo le implicazioni finanziarie di questa diversificazione che rendono poco interessante la diversificazione dell'offerta di lingue. Sta alla responsabilità delle autorità educative guidare le scelte dei genitori e dei discenti ed investire in questa comunicazione, così come si investe per far meglio capire ed accettare il Piano stesso.

10.3.3 Le lingue dei vicini e i costi-opportunità

L'Unione europea e il Consiglio d'Europa hanno altresì attirato l'attenzione degli Stati membri sul posto da accordare alle lingue dei vicini, quelle dei territori limitrofi che sono altrettanto importanti delle lingue internazionali per gli scambi economici, ma ancor più per la coesistenza. Per esempio, nel 2003, la land di Niederösterreich ha lanciato il piano «Sprachoffensive» che riguarda 13000 alunni. Questi apprendono il ceco, lo slovacco e l'ungherese. Tale dispositivo è stato completato con la creazione d'un *Centro di competenza* regionale con funzioni di coordinamento (con le imprese, gli istituti che propongono corsi di lingue dei paesi limitrofi ...).

Per la Provincia di Trento lo sviluppo dell'insegnamento del tedesco è una priorità, e questo non soltanto agli occhi del consulente ma di molti interlocutori dei Tavoli d'ascolto. Perché è una lingua che costituisce parte integrante della sua storia, per la quale il contatto diretto è facile ed è la lingua dei partner economici fra i più importanti dell'Italia e della stessa Provincia. Questa dispone d'un vantaggio geopolitico notevole, che non ha nessun altro territorio italiano (a parte, naturalmente, la Provincia di Bolzano) e che dovrebbe attirare l'attenzione dei decisori. Il fatto che la lingua tedesca sia poco conosciuta le garantisce, sul mercato del lavoro, un valore economico (in termini di remunerazione) ben superiore a quello dell'inglese, poichè più una lingua è conosciuta, meno valore economico ha. E il fatto di sotto-utilizzare le potenzialità dell'apprendimento del tedesco a favore di una scelta dell'inglese potrebbe rappresentare un costo-opportunità troppo alto⁵⁷. Questo interesse collettivamente insufficiente per il tedesco, se si pensa unicamente ai bisogni linguistici di settori come il turismo o le attività ad esso legate, è piuttosto sorprendente se paragonato ad altre regioni limitrofe dello spazio germanofono come il sud della Danimarca, l'ovest della Polonia o l'est della Francia (Alsazia). Delle analisi comparative della situazione dell'insegnamento del tedesco in queste regioni sarebbero di grande utilità. Comunque sia, di fronte ad una certa indifferenza dell'opinione pubblica rispetto alla lingua tedesca, il fatto che il Piano compori obiettivi simili per l'inglese e per il tedesco è da sottolineare.

57. Questa nozione economica designa il fatto che considerando una scelta, si rinuncia ad altre scelte che avevano dei benefici associati. Questi possono essere superiori o inferiori al beneficio realizzato con la scelta considerata.

Dal trasversale al diversificato

Il Piano s'iscrive nei principi più generali delle politiche europee. Ma sembra essere stato concepito per rendere più efficiente l'insegnamento dell'inglese, che non ne ha probabilmente affatto bisogno se rapportato ai suoi impieghi reali (e non agli usi fantastici) - tanto più che ignoriamo lo stato reale della padronanza dell'inglese per mancanza di inchieste; cfr. 4.1 - e quello del tedesco, che deve assolutamente essere sostenuto e sviluppato, in quanto costituisce un'opportunità professionale senza paragone ed un'apertura culturale verso territori vicini, perchè costitutiva delle molteplici identità della Provincia.

L'educazione plurilingue e interculturale, quale è concepita e promossa dal Consiglio d'Europa, invita gli Stati membri a diversificare gli insegnamenti di lingue, perchè l'Europa non ha bisogno di una (sola) lingua di comunicazione funzionale. Essa è anche tenuta a costruire la sua nuova identità su di un modello diverso da quello, monolingue e culturalmente omogeneo, degli stati-nazione del XIX e del XX secolo. Il Piano non s'iscrive concretamente in questa dinamica anche se non la mette in disparte; sta ai decisori interrogarsi su questa dimensione della politica linguistico-educativa che intendono promuovere.

Comunque sia, il Piano invita gli operatori a creare trasversalità: AIDEL/CLIL è per essenza luogo di convergenza e di articolazione fra lingue e materie, ma anche fra le lingue stesse, quelle insegnate e quelle non insegnate ma presenti nella Scuola, facenti parte del repertorio linguistico individuale dei discenti. Se il progetto integrato d'istituto costituisce il modulo appropriato di creazione e realizzazione del Piano, non si può scartare l'ipotesi che si riscopra, in questo quadro, la necessità della diversità linguistica attraverso l'attuazione delle trasversalità disciplinari, zoccolo fondatore di AIDEL/CLIL.

10.4. L'educazione all'*alterità*

La Raccomandazione del Consiglio d'Europa CM/Rec(2012)13F agli Stati membri per garantire un'educazione di qualità, invita a prendere le disposizioni necessarie per «fornire agli alunni e agli studenti le competenze, la fiducia in sè e lo spirito critico necessario per diventare cittadini responsabili e per migliorare la loro *occupabilità*. Il Piano non è certo estraneo a preoccupazioni sul contributo della conoscenza delle lingue all'*occupabilità* che, nelle circostanze economiche attuali è l'asse di riflessione centrale dell'Unione europea. Ma le dimensioni culturali/interculturali degli apprendimenti non vi sono esplicitamente presi in considerazione. Esse sono gestite da altri testi della Provincia, ma il contributo dell'insegnamento delle lingue all'educazione interculturale è determinante.

La Scuola ha sempre la finalità di trasmettere conoscenze e competenze, ma anche di creare delle appartenenze: la sua responsabilità per la coesione sociale nazionale e la coesistenza pacifica degli stati non è di suscitare la formazione di comunità chiuse, che si definiscono in funzione dei loro antagonismi e che sono basate su affermazioni e rivendicazioni identitarie esclusive, ma piuttosto di guidare i discenti ad entrare in uno spazio di messa in comune, verso forme di partecipazione e di sociabilità che hanno un ruolo strutturante. «... Ogni comunità funziona secondo principi e regole consensuali, possiede le proprie norme, più o meno rigorose, più o meno esplicitate, comporta valori e comportamenti da rispettare, particolarità linguistiche che sono in parte un elemento di distinzione, spesso una distribuzione dei ruoli. Essa può avere una storia, trasmettere delle tradizioni. Possiede condizioni

d'ammissione, anche in questo caso più o meno formalizzate. Ciò significa che la famiglia, il gruppo di pari (*peer group*), la scuola, la società scientifica, la congregazione religiosa, i gruppi professionali sono differenti fra di loro, per quanto riguarda le norme e convenzioni, comprese quelle linguistiche.» (Coste & Cavalli 2014).

10.4.1 Quali dimensioni interculturali di AIDEL/CLIL?

Questa responsabilità è condivisa da tutte le materie e, in particolare, da tutte le materie linguistiche che mettono i discenti in contatto con le lingue e le forme discorsive (comprese quelle della prima lingua) che non conoscono. Ma il Piano sarebbe molto incompleto, se i suoi benefici educativi si limitassero a delle conoscenze in lingue. È utile interrogarsi sulla distribuzione per materie di questa responsabilità comune. La disciplina più adatta a questa formazione è evidentemente la storia in versione AIDEL/CLIL, poichè la diversità linguistica è anche quella delle ricerche storiche. Questo invita a riflettere in modo sistematico sulla *multi-prospettività*; si troveranno esempi di attività di questo tipo sul sito del Consiglio d'Europa dedicato all'insegnamento della storia⁵⁸.

L'*Apprendimento integrato disciplina e lingua* (AIDEL/CLIL) non è di natura interculturale, nel senso socio-antropologico, poichè la lingua è veicolare e staccata dalle realtà delle società in cui queste lingue sono utilizzate (come *l'inglese internazionale*). L'insegnamento AIDEL/CLIL è ancor meno interessato alle produzioni estetiche di queste società (fra cui le loro letterature), ma può far intervenire gli scritti dei filosofi e dei pensatori relativi alla conoscenza e all'epistemologia o prodotti da specialisti attuali di fama (sotto forma, per esempio, di opere di divulgazione per un pubblico colto). Possiamo tuttavia sottolineare che esso porta in sé delle dimensioni interculturali in termini cognitivi poichè:

- l'impiego di lingue differenti crea *multi-prospettività* cognitiva (cfr. 7);
- quest'ultimo mette in contatto culture educative e scientifiche differenti, per esempio, l'insegnamento della matematica in inglese (lingua materna) secondo le tradizioni del Regno Unito e quello presente in Italia (in italiano lingua materna) secondo la cultura educativa di questo Paese. Diventa allora fondamentale far cogliere queste differenze ai discenti. E gli insegnanti devono aver le idee chiare sulle scelte metodologiche e le conseguenze di queste ultime: insegnare matematica in inglese ed anche "all'inglese" oppure in inglese ma secondo le tradizioni italiane. La prima "soluzione" è coerente ma senza dubbio fuori dalla portata degli insegnanti "non nativi" e costosa per i discenti; la seconda è artificiale e può essere considerata sia il frutto di culture diverse sia un ibrido interculturale.

AIDEL/CLIL può così essere concepito come uno spazio d'esplorazione che, come ogni insegnamento scientifico, permette incontri con altre modalità di pensiero, altri universi di conoscenze, ed offre queste occasioni di scoperte cognitive che sono la chiave d'accesso all'universo della geometria o della botanica.

Può anche andare oltre, verso dimensioni di società, se i contenuti scientifici sono affrontati in funzione dei dibattiti in corso nella società (ecologia, genetica, fisica). Malgrado

58. http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default_EN.asp Cfr. anche Lucietto S. : *Teaching beyond borders*, rapporto IPRASE non pubblicato.

ciò, gli insegnamenti AIDEL/CLIL non sono in grado di farsi carico da soli di esperienze forti dell'*alterità*, della creazione di contatti con altre società nella loro diversità materiale, culturale, spaziale e storica e neppure, semplicemente, di rispondere alla curiosità dei discenti (ad un semplice livello informativo). È spesso questo desiderio di sapere “come vivono gli altri” che porta a scegliere di imparare una lingua e che costituisce il cuore degli insegnamenti di lingue classiche.

10.4.2 Trasversalità dell'educazione interculturale

Non si può dunque prendere in considerazione il fatto di gestire queste dimensioni culturali/interculturali in AIDEL/CLIL senza far intervenire le responsabilità degli insegnamenti classici di lingue straniere e quello dell'italiano o di altre materie inerenti alle scienze sociali.

Gli insegnamenti di lingua sono maggiormente in grado di creare opportunità d'esperienze dell'*alterità*, come “momento di crisi” capace di modificare e di trasformare i contatti in incontri. Perché non ci si potrebbe limitare alla trasmissione di conoscenze della società/della cultura, considerate importanti per la comprensione di una società diversa. Queste sono esterne al discente, come nel caso di AIDEL/CLIL, o meglio non suscitano reazioni socio-affettive, anche se il loro impatto sulle rappresentazioni sociali dei discenti non sono trascurabili.

L'educazione interculturale, definita in modo generale, può essere considerata un dispositivo di formazione avente lo scopo, particolarmente in seno agli insegnamenti di lingue dove l'*alterità* è onnipresente, di sviluppare atteggiamenti aperti, riflessivi e critici per imparare a capire in modo positivo e a gestire in modo proficuo tutte le forme di contatto con l'*alterità*. Essa punta a sviluppare la curiosità attraverso la scoperta ed una gestione personale, attenta, benevola della diversità culturale, al fine di rendere meno rigidi gli atteggiamenti ego/etnocentrici. Si fonda necessariamente su di una concezione plurale e dinamica dell'identità culturale e sociale.

Ma esistono esperienze “interne” dell'*alterità*, quelle proprie dello spazio sociale di riferimento dei discenti che possono essere convenzionalmente chiamate *culturali* (in effetti, “intraculturali”). Di queste forme d'*alterità* prossimale, i discenti fanno regolarmente l'esperienza (per es. l'opposizione fra il Nord e il Sud del Paese) o di apporto recente. Le differenze “storiche” sono accettate più facilmente (e dunque sorprendono meno) perché costituiscono una forma legittima della diversità nazionale. Quelle recenti e venute d'altrove, che siano concrete (per es. un minareto di una moschea in una cittadina di provincia dell'Ovest europeo) o virtuali (per esempio, viste attraverso i media) rientrano in una “esperienza interculturale” (di fatto anche “extraculturale”), paragonabile per la sua stessa natura alle esperienze interne. Queste possono suscitare “sorprese culturali” intense, in quanto il loro grado d'estraneità è percepito come qualcosa di più destabilizzante, per esempio per le rappresentazioni dell'identità nazionale collettiva. Ciò sta a sottolineare che l'insegnamento dell'italiano e quello delle materie che rientrano nella sfera delle scienze umane sono direttamente chiamati in causa.

Non è necessario continuare quest'analisi dell'educazione culturale/interculturale. Per ciò che riguarda direttamente il Piano, sarà sufficiente ricordare che:

- esso non prende in considerazione questa educazione che costituisce una dimensione trasversale e che implica anche AIDEL/CLIL.

Nulla osta o, piuttosto, tutto milita a favore di un'assunzione di queste dimensioni nelle formazioni degli insegnanti AIDEL/CLIL e affinché ci si preoccupi esplicitamente delle pedagogie volte a strutturare queste esperienze dell'*alterità*, in modo da condurre i discenti verso forme di accettazione attenta e lucida della differenza, ma anche a premunirli contro le acculturazioni e i conformismi. Queste dimensioni di tutti gli insegnamenti di lingue hanno effetti non misurabili, come molti altri, in un lasso di tempo breve. Ma non per questo dovrebbero essere trascurati nell'attuazione del Piano, a vantaggio di benefici immediati e "quantificabili".

Conclusione: un Piano in costruzione

Malgrado la precisione, il Piano, che non è un programma da tradurre esecutivamente in azioni, deve essere costruito concretamente nella e attraverso la sua attuazione. I docenti attualmente impegnati nella realizzazione di AIDEL/CLIL evocano delle difficoltà che sono essenzialmente dovute all'emarginazione, spesso causata dall'indifferenza, di questi insegnamenti all'interno della scuola. Si sentono più tollerati che accettati. E non è impossibile che AIDEL/CLIL sia stato introdotto soprattutto negli spazi educativi considerati secondari (le "educazioni" nel primo ciclo, per esempio), spesso per mancanza di risorse umane, soddisfacendo in questo modo formalmente agli obblighi del regolamento, ma relegando AIDEL/CLIL a dei settori specifici a partire dai quali sarà più difficile che si diffonda. Questi effetti di contenimento/*containment* sono negativi, fin d'ora e per la realizzazione futura del Piano, perchè inibiscono l'attuazione delle trasversalità che sono proprie a AIDEL/CLIL.

Tali limitazioni devono essere superate con la realizzazione di progetti d'istituto espliciti. Tali azioni (che possono anche prendere la forma di ricerca-azione), intesi come progetti integratori (e essi stessi integrati nella scuola) sono anche in grado di lasciar spazio a lingue diverse da quelle privilegiate dal Piano, così come a quelle che fanno parte del repertorio degli alunni e che non sono insegnate. Questa diversificazione è auspicabile nell'interesse collettivo della Provincia e di tutti gli alunni e costituisce una dimensione importante dell'educazione plurilingue e interculturale auspicata a livello europeo.

Per questo, la formazione dei docenti, qual è attualmente organizzata, deve essere rivista in modo da orientarla maggiormente verso l'acquisizione delle materie in lingua, piuttosto che verso un miglioramento delle competenze nelle lingue tramite contenuti disciplinari. Questi ultimi rischiano di essere penalizzati, se le dimensioni linguistiche dell'apprendimento di tutte le materie non sono chiaramente identificate come obiettivo di AIDEL/CLIL (e delle formazioni di docenti corrispondenti). AIDEL/CLIL deve condurre, si scrive nel documento di riferimento del Piano, ad una «essenzializzazione» dei contenuti: sarebbe di gran lunga preferibile definire quest'ultima in modo molto specifico nelle indicazioni programmatiche relative alle competenze e alle conoscenze che ogni disciplina ha il compito di creare e trasmettere, piuttosto di affidarla ad ogni docente di AIDEL/CLIL. Perchè è inconcepibile che le difficoltà linguistiche incontrate dagli studenti conducano ad una semplificazione riduttiva dei contenuti. Questa semplificazione non sarebbe allora il frutto della trasposizione didattica controllata delle conoscenze scientifiche ma quello d'una semplificazione linguistica di queste ultime. Si dovrà vigilare affinché *essenzializzazione* non diventi un termine politicamente corretto che dissimula, contrariamente alla chiara volontà dei promotori del Piano, ciò che alcuni considereranno fin d'ora un impoverimento degli obiettivi disciplinari.

IV^a PARTE

RACCOMANDAZIONI

Raccomandazioni per l'attuazione del Piano *Trentino Trilingue* sono state formulate in tutte le analisi precedenti. Sono raggruppate in questa sezione ed eventualmente commentate. Nella maggior parte dei casi, l'essenziale dei loro contenuti e delle relative giustificazioni si trova nel corpo del testo.

Queste proposte, relative ad ulteriori azioni da condurre, si basano sul contesto molto proficuo che il Piano ha creato a favore delle politiche linguistico-educative della Provincia e sulla qualità professionale, davvero notevole, dei docenti e dei responsabili educativi. Siccome il Piano è un documento-quadro, può essere soggetto a diverse interpretazioni, di cui alcune destano preoccupazione. E, dato che deve avere una traduzione operativa, quest'ultima è anch'essa oggetto di discussione. Le presenti proposte vogliono dare un contributo al dibattito che è in corso, da un punto di vista esterno e scientifico, ma anche da quello permeato dagli orientamenti del Consiglio d'Europa, in particolare quali essi sono stati sviluppati nei documenti-guida prodotti dall'Unità delle politiche linguistiche e nelle applicazioni di questi principi condotte dal Centro Europeo delle Lingue Vive di Graz.

LA REALIZZAZIONE DEL PIANO

- 1. Realizzare periodicamente un'indagine qualitativa e contestualizzata sulle competenze in lingue acquisite dagli alunni della Provincia** (che includano le competenze d'interazione orale improvvisata). **Il Piano ipotizza che queste ultime siano insufficienti, ma senza aver fatto una diagnosi.** Tale bilancio può condurre ad una convalida degli obiettivi del Piano, ma anche a dimostrare che un miglioramento della conoscenza delle lingue non è una priorità.
- 2. Completare il dispositivo di monitoraggio** (*la cabina di regia*, documento Piano 8.4) con il ricorso periodico ai Tavoli d'ascolto e con la creazione di un gruppo scientifico ristretto di orientamento delle formazioni previste per gli insegnanti e il monitoraggio dei progetti d'istituto (vedi punto 6).
- 3. Guidare l'esplicitazione degli obiettivi del Piano nello spazio pubblico e nei media**, tramite modalità di comunicazione *che non siano limitate alla questione AIDEL⁵⁹/CLIL* ma anche relative:
 - ai criteri di scelta delle lingue delle famiglie e alle rappresentazioni sociali quali: "English is enough", "si imparano le lingue solo quando si è molto giovani", "bisogna imparare a parlare una lingua benissimo"...;
 - alla promozione dell'apprendimento del tedesco;
 - al valore della conoscenza di più di una lingua;
 - [...]

Ci si potrebbe avvalere delle iniziative che sono organizzate ogni anno in Europa per la «Giornata europea delle lingue».

- 4. Identificare i punti da chiarire relativamente alle modalità amministrative e regolamentari concernenti la nuova figura dell'insegnante AIDEL/CLIL** (in particolare per quelli di lingua madre per tutti gli insegnamenti interessati, compresi coloro che partecipano ai progetti d'istituto), di cui alcune sono di competenza delle scuole ed altre dipendono da normative generali.
- 5. Prevedere una maggiore flessibilità per quanto riguarda gli obiettivi intermedi della tempistica** del Piano, perchè la formazione su grande scala dei docenti e l'attuazione di progetti d'istituto di qualità (6) richiede tempo, anche se il Piano si basa su di una larghissima esperienza collettiva.

- 6. Organizzare il Piano sulla base di progetti integrati d'istituto caratterizzati dalla trasversalità inerente a AIDEL/CLIL**, ma che possono altresì includere le altre lingue della scuola e della società e permettere il coinvolgimento cooperativo dei docenti AIDEL/CLIL fra di loro, con gli insegnanti di lingue, quelli delle discipline, quelli di italiano. Questo dovrebbe limitare gli effetti di dispersione e di isolamento prodotti dal reclutamento di docenti per le formazioni AIDEL/CLIL. Questi progetti d'istituto potranno avere un orientamento ricerca-azione.

59. Apprendimento Integrato Disciplina E Lingua.

7. **Proporre un documento quadro di riferimento per l'elaborazione di questi piani integrati e definire delle modalità di definizione dal punto di vista collaborativo di tali piani d'istituto** in modo che possano utilizzare con efficacia le risorse disponibili nel quadro del Piano, come le formazioni AIDEL/CLIL e le mobilità (cfr. punto 2).

GLI EFFETTI DEL PIANO

8. **Creare molto rapidamente un dispositivo indipendente di valutazione (quantitativa e qualitativa) degli effetti del Piano nel 2020-2021** che riguardi i benefici specifici di quest'ultimo rispetto alla motivazione per l'apprendimento delle lingue, la padronanza delle lingue straniere, dell'italiano e dei contenuti disciplinari, in relazione agli investimenti finanziari sostenuti.

GLI OBIETTIVI DEL PIANO

9. **Organizzare in modo specifico le mobilità che rientrano nel bilancio del Piano**, in particolare in relazione con il punto 6. Accordare una certa forma di priorità agli alunni degli istituti tecnici e professionali e ai progetti AIDEL/CLIL corrispondenti.
10. **Aprire queste mobilità a lingue diverse dall'inglese e il tedesco e ad insegnanti che non siano AIDEL/CLIL**, questo in funzione della configurazione dei differenti progetti d'istituto selezionati (cfr. 6).
11. **Riservare ampio spazio, nei contatti con altre lingue fin dall'infanzia, alle esperienze della diversità linguistica**, in una prospettiva interculturale.

12. Ricentrare le formazioni attuali su di una interpretazione di AIDEL/CLIL in modo cognitivo/linguistico-CALP, in accordo con la CM/Rec(2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati membri su *L'importanza di competenze in lingua/e di scolarizzazione*. In caso contrario, queste avrebbero l'effetto di costituire essenzialmente un'estensione dell'insegnamento delle lingue straniere (inglese e tedesco), senza benefici per le materie e per la padronanza di CALP in italiano.

13. **Questo riorientamento implica che si facciano intervenire in queste formazioni, docenti AIDEL/CLIL con esperienza e dei formatori di formatori** (del tipo progetto ALIS), nel quadro di seminari di concertazione di alto livello (intorno a problematiche come i generi di discorso e l'espressione scientifica, la sensibilizzazione dei docenti delle materie alle dimensioni linguistiche della loro disciplina, innanzitutto in italiano).
14. **Sul piano tecnico/professionale, legittimare e convalidare l'impiego alternato delle lingue di cui si ha la padronanza, attraverso un progetto pilota di ricerca** che permetta d'identificare le buone pratiche degli insegnanti e di sviluppare un programma di formazione in grado di sperimentare approcci diversi dell'impiego dell'alternanza delle lingue (in funzione di ogni materia).

15. **Garantire il monitoraggio dei progetti integrati d'istituto e il sostegno dei nuovi docenti AIDEL/CLIL** (dopo la formazione iniziale) (cfr. 2 e 12).

CREARE CONSENSO ATTRAVERSO IL PIANO E RIGUARDO AL PIANO

16. **Valutare come inserire nel Piano delle finalità educative di natura culturale/interculturale** che in quest'ultimo non vengono citate. Questa assenza potrebbe portare ad accusarlo di perseguire soltanto obiettivi pratici e funzionali ("parlare una lingua straniera") a scapito della formazione della persona e dell'educazione alla cittadinanza democratica (che figurano negli obiettivi dei piani di studio provinciali).
17. **Far sì che il Piano tenga maggiormente conto** della specificità degli alunni dai bisogni educativi speciali, di quelli appartenenti a gruppi sociali svantaggiati per ragioni linguistiche o socio-culturali e culturali, adattando quest'ultimo nel quadro di progetti d'istituto (in particolare per quanto riguarda AIDEL/CLIL).
18. **Ricerca obiettivi appropriati e realistici per la padronanza delle lingue (italiano e lingue straniere)**, in particolare tramite profili di competenze fissati e descrittori di competenze scaglionati e in parte suddivisi.
19. **Diversificare l'offerta educativa di lingue in modo ragionevole, in funzione degli effetti intermedi del Piano sulle competenze nelle due lingue del sistema educativo della Provincia.**
20. **Far meglio conoscere la posta in gioco del Piano a tutta la comunità educativa:** docenti d'italiano, (responsabili della prima lingua di scolarizzazione), docenti di lingue (complementarità con AIDEL/CLIL), docenti delle discipline non insegnate con AIDEL/CLIL, sotto forma di gruppi di scambi e d'incontro destinati a sensibilizzarli al loro specifico ruolo in questo processo e al loro indispensabile coinvolgimento nei progetti integrati d'istituto.

Ultima verba

Agli occhi del consulente, le prime forme di realizzazione di questo Piano non sono probabilmente ancora in sintonia con le ambizioni dichiarate che sono innanzitutto quelle di un AIDEL/CLIL di qualità. Ma esistono margini d'intervento, come lo suggerisce il presente Rapporto di Consulenza.

O la collettività del Trentino e i suoi rappresentanti desiderano semplicemente, come lo si è sentito dire (Tavoli d'ascolto), sviluppare la conoscenza dell'inglese, ed accessoriamente quella del tedesco, sacrificando così ancora di più sull'altare della «Goddess English⁶⁰, come in molti altri contesti europei; questo sforzo è effettuato quando non si posseggono dati sulle conoscenze attuali in inglese degli studenti in Trentino (che, dopo tutto, non necessita forse di essere rafforzato) nè sugli effetti verificati di dieci anni di AIDEL/CLIL nella Provincia.

Oppure questo Piano, a partire dai principi enunciati, costituisce un'opportunità per mettere in pratica un insegnamento AIDEL/CLIL di qualità, puntando ad assicurare una migliore padronanza delle materie nelle loro dimensioni linguistiche (in altre lingue, ma anche in italiano). Si deve allora considerare il Piano come una forma di politica linguistica più inclusiva, probabilmente meglio adattata ai bisogni economici del territorio e capace di contribuire in modo più diretto alla formazione del cittadino e a quella interculturale dei discenti. Così segnerebbe una tappa supplementare verso l'educazione plurilingue e interculturale, strada già intrapresa da Paesi vicini come la Croazia, la Svizzera, la Germania o l'Austria (Krumm & Reich 2014).

La risposta a un tale interrogativo, così poco sfumato nella formulazione, è sospesa alle decisioni e alle misure che devono ancora essere prese per la realizzazione concreta del Piano *Trentino Trilingue*.

60. «A Dalit (untouchable) writer [...] introduced English as a “goddess” to other Dalits [...] to introduce them to the power of English. She introduced the goddess as standing atop a computer to show Dalits that “they can use English to rise up the ladder and become free forever”(Pandey 2011, cité apr S.K Taylor(2014).

Riferimenti bibliografici del Rapporto di consulenza

Auger N. (2014): "Exploring the Use of Migrant Languages to Support Learning in Mainstream Classrooms in France", dans Little D., Leung C. & Van Avermaet P. (eds) : *Managing Diversity in Education. Languages. Policies, Pedagogies*, Bristol, Multilingual Matters, 223-242.

Baker C., (2006). *Foundations of Bilingual Education And Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.

Beacco J.-C. (2005): «Un référentiel pour les premiers acquis en français. Le niveau A1.1.», dans : Ministère de la culture et de la communication, Délégation générale à la langue française et aux langues de France : *Le diplôme initial de langue française: référentiel et certification des premiers acquis en français*, Didier, Paris, première partie, p. 13-157.

Beacco J.-C. (2010): *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) Une démarche et des points de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Beacco J.-C. & Byram M. (2007): *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste, D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J. (2010): *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Nouvelle édition augmentée en préparation 2016)

Beacco J.-C. Fleming M., Goullier F., Thürmann E. & Vollmer H. (2015): *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration de politiques éducatives, le développement de curriculums et de matériel*

pédagogique et la formation des enseignants, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Boscolo P. & Zuin E. (a cura di) (2014): *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*, Bologna, Il Mulino.

Bronckart J.-P. (17 novembre 2009): «La notion de compétence est-elle pertinente en éducation?»
<http://www.skolo.org/spip.php?article1124>

Camilleri Grima A (2012) "A select review of bilingualism in education in Malta", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Canagarajah Suresh A. (1999): *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Castellotti V. (2001): *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.

Cavalli M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme; le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier.

Coste D. & Cavalli M. (août 2014, version provisoire): *Réexaminer et enrichir le dispositif conceptuel du CECR. Altérité, mobilité, communauté à l'épreuve de la médiation* ;document de travail à paraître, Conseil de l'Europe.

Coste D. (2006), «De la classe bilingue à l'éducation plurilingue», dans *Le français dans le monde*, n°345: 18-19.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997, version révisée 2009): *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- Crane C. (2006): "Modelling a genre-based foreign language curriculum: staging advanced L2 learning" dans H. Byrnes (ed.): *Advanced Language Learning*, London, Continuum, p. 227-243.
- Crystal D. (1997): *English as a global language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer (2004): "Academic language functions in CLIL classrooms: defining and hypothesizing", *Vienna English Working Papers*, 13/1, p. 23-48.
- Davies A. (2002): *The native speaker: myth and reality*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Davison C. & Williams A., (2001). «Integrating language and content: unresolved Issues». dans Mohan B, Leung C. & Davison C. (eds.: *English as a second language in the mainstream. Teaching, learning and identity*, Applied Linguistics and Language Study Harlow, Longman, 51-70.
- Doyé P. (2007): Intercomprehension, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>
- Dutto M. G. (1991): «La diversificazione nell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo», *Scuola e città* vol.3, p. 125-138.
- Duverger J. (2009): *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- Eurydice (2006): *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Analyse comparative*, Bruxelles, Commission européenne.
<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Acer/Bureau/WS199817E.pdf>
- Gajo L. (2009). «De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants», *Langues modernes*, 3: 15-23.
- Gajo L. (2013): «Le plurilinguisme dans et pour la science: enjeux d'une politique linguistique à l'université», *Synergies Europe* 8-2013, p. 97-109.
- Gajo L. & Serra (2002). «Bilingual teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics» dans So D. & Jones G. (eds): *Education and society in Plurilingual Contexts*. Brussels, VUB Brussels University Press, p. 75-95.
- Gannod G. C., Burge J. E. & Helmick M. T. (2008, May): "Using the inverted classroom to teach software engineering" dans *Proceedings of the 30th international conference on Software engineering*, p. 777-786. ACM.
- García O. & Li Wei (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan.
- García O. & Baetens Beardsmore H. (1993): *Bilingual Education in the 21st Century, A Global Perspective*, London, Blackwell.
- Gauci H & Camilleri Grima A (2012) "Codeswitching as a tool in teaching Italian in Malta", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1-17.
- Gee J. P. (1989): "What is literacy ?", *Journal of Education*, 171, p. 18-25.
- Heyworth F. (1998): *The Concept of Quality in Modern Language Teaching*, Graz, Centre européen des langues vivantes.
- Hufeisen B. & Neuner G. (2004): *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tierce – L'allemand après l'anglais*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Jupp T. C. & Hodlin S. (1975): *Industrial English*, Londres, Heinemann.
- Krumm H.J & Reich H. H. (2014): *Multilingualism curriculum. Perceiving and Managing Linguistic Diversity in Education*.

The curriculum was developed in cooperation with the Austrian Centre for Language Competence (Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum) and supported by the Austrian Ministry of Education, the Arts and Culture

Lenz P. & Berthel  R. (2010): *Prise en compte des compétences plurilingues et interculturelles dans l' valuation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Lucietto S. (a cura di) (2008): *...e allora ... CLIL ! L'apprendimento integrato delle lingue straniere nella scuola. Dieci anni di buone prassi in Trentino e in Europa*, Trento, IPRASE del Trentino.

Marsh D., Marsland B. & Stenberg, K. (2001): *Integrating Competencies for Working Life*, Unicom, University of Jyv skyl .

Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K. & Ting T. (2015) : "A pluriliteracies approach to content and language integrated learning–mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making", *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), p.41-57.

Phal A. (1971) : *Vocabulaire général d'orientation scientifique*, Cr dif, Paris, Didier.

Ricci Garotti F. (2006): «Alternanza linguistica in CLIL» dans F. Ricci Garotti (ed.): *Il futuro si chiama CLIL*, Trento, IPRASE.

Schleppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective* Mahwah (N.J)- London, Lawrence Erlbaum P.

Tarja N., Dalton-Puffer C & Llinares García A. (2013): «CLIL classroom discourse», *Journal of Immersion and Content based Language Education* 1.1

Taylor S. K. (2014): "From "Monolingual" Multilingual Classroom to "Multilingual" Multilingual Classrooms: Managing Cultural and Linguistic Diversity in the Nepali Educational System", dans Little D., Leung C. & Van Avermaet P. (eds) : *Managing Diversity in Education. Languages, Policies, Pedagogies*, Bristol, Multilingual Matters, 257-272.

Bibliografia selettiva del Consiglio d'Europa

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR), 2001.

De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, 2003.

Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, 2010.

The Platform

Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education

www.coe.int/lang-platform

Editorial board: Beacco, J.-C., Byram, M., Coste, D. and Fleming, M.

Language as a subject

Language as a subject

Aase, L., Fleming, M., Ongstad, S., Pieper, I., Samihaian, F. (2009), Writing

Aase, L., Fleming, M., Ongstad, S., Pieper, I., Samihaian, F. (2009), Reading

Languages in other subjects

Vollmer, H. (2009) : Language(s) in other subjects, Strasbourg, Council of Europe.

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. and Vollmer, H. (2010) : Language and school subjects - Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula, Strasbourg, Council of Europe.

(versione italiana)

Lingua e discipline scolastiche - Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli

Beacco, J.-C., (2010) : History: An approach with reference points - Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning history (end of compulsory education), Strasbourg, Council of Europe.

Vollmer, H. (2010) : Sciences: An approach with reference points - Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning science (end of compulsory education), Strasbourg, Council of Europe.

(versione italiana)

Elementi per una descrizione delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione necessarie all'insegnamento/apprendimento delle scienze alla fine della scuola dell'obbligo.

Linneweber-Lammerskitten. H. (2012): Mathematics: An approach with reference points - Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning mathematics (end of compulsory education), Strasbourg, Council of Europe.

ALLEGATI

in lingua originale

Allegato 1

Elementi da prendere in considerazione per caratterizzare le politiche linguistico-educative della Provincia autonoma di Trento (PAT)

Allegato 2

Svolgimento del protocollo di analisi delle politiche linguistiche della Provincia autonoma di Trento

Allegato 3

Partecipanti ai Tavoli d'ascolto

Éléments à prendre en considération pour caractériser les politiques linguistiques éducatives de la Provincia autónoma di Trento (PAT)

Le présent document, élaboré par J.-C. Beacco à partir des indications du protocole *Profil* du Conseil de l'Europe, a été communiqué à l'IPRASE Trento le 11 février 2015 pour servir de base à l'élaboration du Rapport Trento

Les entrées de ce Profil Province Autonome de Trento (PAT) devraient porter sur les caractéristiques globales du territoire et en (se limitant à celles pertinentes pour les politiques linguistiques éducatives), sur ces politiques elles-mêmes et sur les lignes directrices majeures du Plan Trentino Trilingue (dit *le Plan*)

I Caractéristiques du territoire pertinentes pour les politiques linguistiques éducatives

Mouvements démographiques, données démolinguistiques

- Synthèse sur les mouvements démographiques récents et leurs dynamiques, en particulier : natalité et démographie scolaire ; dynamiques démolinguistiques des grands groupes de locuteurs (voir recensement 2012) ;
- Analyse des mouvements migratoires : entrées et sorties du territoire de la PAT vers/ depuis le reste de l'Italie, l'Europe, les pays tiers... Caractérisation des populations résidentes de brève et longue durée ; synthèse sur l'acquisition de la nationalité italienne en PAT.

Pratiques linguistiques, politiques linguistiques

- Brève synthèse historique sur les politiques linguistiques et les politiques linguistiques éducatives de la PAT pour les langues autochtones (ladin, langues germaniques), l'allemand tel qu'enseigné dans le système éducatif « général », l'anglais, les autres langues...
- Analyse des perceptions du plurilinguisme individuel et du multilinguisme du territoire (italien, la variété dialectale *trentino*, *Südbairisch*...) : synthèse des données disponible en sociolinguistique, sondage d'opinion.
- Description de quelques répertoires linguistiques individuels significatifs (synthèse des recherches en sociolinguistiques).
- Identification des questions de politique linguistique présentes/dominantes dans la vie politique (à partir des médias, écrits en particulier) ; cette recherche peut être confiée à des journalistes spécialisés.
- Caractérisation positions des principaux acteurs sociaux sur ces sujets (dont associations de parents, de professeurs...) (élaboration comme *supra*).
- Caractérisation réactions des principaux acteurs sociaux au Plan (cyber enquête ouverte).

- Caractérisation des représentations sociales des langues de la part de des italophones de la PAT (allemand, anglais, autres langues...) (synthèse de données sociolinguistiques).
- Caractérisation des pratiques sociales de l'allemand en PAT (synthèse sociolinguistique) L'allemand standard (*Hochsprache*) n'est utilisé que dans des circonstances formelles et dans l'enseignement, alors que dans la communication ordinaire, on a recours au tyrolien du Sud (qui n'est pas compris par les italophones, qui apprennent l'allemand)

Economie et société

Synthèses brèves sur:

- Les activités économiques principales, dont tourisme extérieur, industries de la culture...
- La nature des échanges internationaux.
- Les politiques et pratiques linguistiques des entreprises (voir recherches Dylan) : usages des langues, formation en langue des personnels.
- Rôle des langues dans l'employabilité (analyse des offres d'emploi)
- Langues souhaitées pour la formation professionnelle (voir Chambre de Commerce).
- Quelles représentations de besoins langagiers collectifs de la PAT (conclusion de cette section).
- Distribution géographique des revenus par famille (synthèse)
- Caractérisation socio-économique des familles ayant recours aux scuole parificate et à celles des établissements publics

Ressources humaines et culturelles

Synthèses sur:

- Les profils des enseignants de langues, mais aussi des autres disciplines (par ex. quel % de germanophones parmi les enseignants de mathématiques ?).
- Les ressources du territoire pour la publication de manuels, l'organisation de séjours linguistiques (par ex. jumelage entre les communes).
- Rôle des associations de parents d'élèves, d'enseignants, des associations à finalités culturelles ayant un rapport avec les langues.
- Caractéristique des activités culturelles dans la PAT
- Rôle et actions de l'Université dans le domaine des langues (recherche en sociolinguistique, didactique, politique linguistique formation initiale des enseignants)

II Caractéristiques actuelles de l'enseignement des langues dans le système éducatif PAT

1. Caractérisation des compétences des apprenants en italien en termes de profil de compétence (par ex. à la fin scuola dell'obbligo).
2. Caractérisation des compétences acquises dans les disciplines, dont analyse des résultats de PISA/OCSE
3. Offre actuelle en langues de la PAT.
 - Place de l'allemand ;
 - Place des langues autres que l'anglais (chinois, japonais, arabe...).
 - Distribution territoriale et socioculturelle des différents enseignements de langue (par ex. peut-on identifier des choix de langue étrangère « de distinction » (par rapport

aux choix majoritaires) de groupes particuliers (religieux, privilégiés du point de vue socioéconomique)

4. Description des politiques linguistiques des établissements : utilisations de l'autonomie des établissements en ce qui concerne les langues, mobilités des étudiants et des enseignants.
5. Quel état des lieux de l'enseignement des langues dans le secteur technique et professionnel ?
6. Compétences en langues
 - Quels profils de compétences visés actuellement (voir programmes) ?
 - Caractérisation des compétences acquises en langues surtout en allemand et en anglais. On peut chercher à les analyser partir des épreuves de la maturità ou à partir des épreuves de la fin de la scuola media. Mais il conviendra de rapporter les résultats aux épreuves d'examen à des points de référence partagés (comme les niveaux du CECR/Quadro comune europeo)
 - Si des données ne sont pas disponibles ou traitables, il serait indispensable de prévoir des tests (sur ¼ des établissements, par exemple, choisis en fonction de critères géographiques et socio-économiques) organisés par des testeurs extérieurs.
7. Le niveau national de compétences en langues étrangères est généralement considéré comme étant relativement bas par les Italiens : est-ce une source de préoccupation en PAT ? Quelle est l'opinion à ce sujet des enseignants et des parents d'élèves ? (sondage)
8. Caractérisation les représentations sociales des citoyens par rapport à l'enseignement des langues de la PAT(efficacité, efficience...)
9. Définition explicite des améliorations concrètes attendues du Plan ? Il faut établir des profils d'acquis de sortie du nouveau système (avec évaluation externe), à comparer avec les profils d'acquis actuels, de manière à caractériser la plus-value visée. Selon quel calendrier et quelles méthodologies évaluer les profils des acquis en 2020 (par ex par rapport aux niveaux certifiés prévus par le Plan ?)
10. Cadre réglementaire et état de la formation professionnelle initiale et continue des enseignants (dont de langues).

III Bilans nécessaires à certaines actions prévues par le Plan

1. L'option CLIL
 - Quels effets et quels résultats des expériences CLIL en cours : en Europe (dans des contextes comparables à celui de l'Italie) ? Nature des résultats, questions à propos de CLIL : élitisme, gêne pour l'acquisition des compétences dans les matières, manque d'enseignants compétents... (synthèse bibliographique)
 - Quels sont les effets et quels sont les produits des enseignements CLIL déjà en cours en Italie ? (synthèse de la documentation existante)
 - Quelles sont les caractéristiques, les effets et les résultats des activités CLIL en PAT. (cyber enquête à mener auprès des enseignants concernés).
 - Comment sont définis actuellement les objectifs CLIL en termes (1) de la littéracie des

disciplines (dimensions linguistiques de toutes les matières en langue première) dans la mesure où la communication d'orientation scientifique, que l'on cherche à faire acquérir, est dépendante des langues, (2) de maîtrise de la communication en langue étrangère (3) d'acquis en termes de connaissances disciplinaires ?

- Comment sont organisées les coopérations entre enseignants de langues et enseignants des disciplines ?
 - Quelles relations sont actuellement établies entre enseignements « classiques » de langues et enseignements CLIL ?
 - Quelles relations entre les enseignements de CLIL et les enseignements des disciplines en italien ? (distinguer primaria des autres cycles)
2. Comment les langues étrangères sont-elle enseignées ? Etat des pratiques dominantes relativement aux programmes de langue (MIUR)
 3. Nidi
Quel profit tirer des autres expériences européennes dans ce domaine?
 4. Scuola dell'infanzia
Voir Rapporto di monitoraggio : Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella Scuola dell'Infanzia Rapporto sulla rilevazione effettuata nel novembre 2014
 - Quels conclusions en tirer pour PAT ?
 - Quelles sont les pratiques actuelles : objectifs, méthodologies, évaluation des acquis..
 - Quel est le sentiment des enseignants sur cette activité, sur leurs besoins (priorité besoins en langue (mais création de supports d'enseignement) ou besoins en méthodologie d'enseignement ?)
 5. En PAT, quelles sont les caractéristiques des populations scolaires constituées d'enfants de migrants (installés ou nouvellement arrivés). Quels sont leurs résultats dans les disciplines en italien et en langues. ? Peut-on caractériser l'incidence de CLIL sur ces apprenants ?
 6. Même question pour les enfants issus des classes défavorisées
 7. Quelles incidences directes ou indirectes du Plan sur les territoires des minorités :Val di Fassa (ladino) et minorités germanophones du Val dei Mòcheni (groupe mochène) et de la commune de Luserna/Lusèrn (groupe cimbre). En sont-ils exclus ?

Allegato 2

(Proposta di) Svolgimento del protocollo di analisi delle politiche linguistiche della Provincia autonoma di Trento

La realizzazione di questa indagine conoscitiva é stata promossa dall'IPRASE (Istituto Provinciale per la Ricerca, l'Aggiornamento e la Sperimentazione Educativa) con l'assistenza di una équipe di esperti e si è svolta in varie fasi:

Febbraio 2015

Contatti preliminari col il Consiglio d'Europa

Marzo 2015

Definizione di una équipe di concettori che si avvale della collaborazione di esperti esterni:

- Prof. Jean-Claude Beacco, Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, esperto per le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa
- Prof.ssa Gisella Langé, Ispettrice Tecnica di Lingue straniere, esperta presso il MIUR per lo sviluppo della metodologia CLIL e l'internazionalizzazione dei curricoli

e di esperti e responsabili:

- Ricercatore Davide Azzolini, Istituto di Ricerca per la Ricerca Valutativa delle Politiche Pubbliche della Fondazione Bruno Kessler
- Prof.ssa Federica Ricci Garotti, Università degli Studi di Trento
- Prof Remo Job Università degli Studi di Trento

Per il Dipartimento della Conoscenza

- D.G. Livia Ferraro
- Prof. Boglarka Fenyvesi-Kiss, Responsabile lingue

Per l'IPRASE, Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa:

- Presidente Mario Giacomo Dutto
- Direttore Luciano Covi
- Ricercatrice Sabrina Campregher,
- Ricercatore Quinto Antonelli,
- DS Mario Turri

Aprile 2015

Elaborazione di un *Rapporto provinciale* da parte di un gruppo di redazione di IPRASE/IR-VAPP, che descrive le modalità di realizzazione nella provincia di Trento di alcuni aspetti della politica linguistica (coordinamento Ricercatrice Sabrina Campregher)

Maggio 2015

Incontri con autorità politiche provinciali, amministrative, scolastiche, universitarie, con associazioni professionali, organizzazioni sindacali, associazioni di genitori, rappresentanti del mondo del lavoro e dei media, visite a scuole statali e paritarie da parte degli esperti esterni (13 Tavoli di ascolto 18-21 maggio).

Giugno 2015

Elaborazione di un *Rapporto di consulenza* da discutere in incontri finalizzati ad approfondire aspetti di fattibilità con autorità politiche, amministrative, scolastiche, universitarie, associazioni professionali, sindacati e rappresentanti del mondo del lavoro.

Luglio 2015

Definizione di un documento di sintesi finale: *Elementi per un profilo della politica educativa per le lingue* costituito essenzialmente dal *Rapporto provinciale* e dal *Rapporto di consulenza*, da proporre alla discussione elaborato congiuntamente dagli Esperti esterni in accordo con le autorità provinciali.

Ottobre 2015

Discussione del documento finale durante un incontro da tenersi alla presenza di rappresentanti delle autorità politiche, amministrative, scolastiche, universitarie, del MIUR, di associazioni professionali, di sindacati e di rappresentanti del mondo del lavoro.

Allegato 3

Partecipanti ai Tavoli d'ascolto

TAVOLO 1

Nidi e infanzia

Rovereto, 18 maggio 2015 dalle 8.30 alle 10.30

Miriam Pintarelli	Ufficio Infanzia PAT – Direttore
Laura Bertoldi	Circolo di coordinamento n.7 PAT – Coordinatrice pedagogica
Lucia Stoppini	Federazione Scuole materne – Direttore
Daria Santoni	Cooperativa Bellesini – Responsabile Coordinatrice pedagogica nidi d'infanzia
Daniela Dagostin	Associazione COESI e ASIF Chimelli – Rappresentante
Marta Sansoni	Servizio Istruzione Comune di Trento – Dirigente
Mauro Viesi	Servizio Personale e Istruzione Comune di Rovereto – Dirigente

TAVOLO 2

Dirigenti delle Istituzioni scolastiche e formative – I ciclo

Rovereto, 18 maggio dalle 11 alle 13

Michele Rosa	Dirigente Istituto Comprensivo Trento 5
Maria Silva Boccardi	Dirigente Istituto Comprensivo Trento 2 Comenius a.s. 2014/2015
Paola Pasqualin	Dirigente Istituto Comprensivo Trento 6
Roberto Trolli	Dirigente Istituto Comprensivo Cembra
Valentina Zanolla	Dirigente Istituto Comprensivo Riva 2 a.s. 2014/2015

TAVOLO 3

Dirigenti delle Istituzioni scolastiche e formative – 2° Ciclo

Rovereto, 18.05.2015 dalle 14.00 alle 16.00

Paolo Dalvit	Dirigente Istituto Tecnico Tecnologico “M. Buonarroti”, Trento
Francesco De Pascale	Dirigente Liceo “A. Rosmini” Rovereto
Mario Turri	Dirigente Liceo Linguistico “S. Scholl” Trento a.s. 2014/2015
Mirella Florian	Dirigente Istituto Comprensivo Ladino di Fassa
Erik Gadotti	Direttore Ist. Pavoniano Artigianelli per le Arti Grafiche
Elena Versini	IFP Alberghiero

TAVOLO 4

**Insegnanti di lingua straniera, CLIL e madrelingua della scuola primaria
Rovereto, 18.05.2015 dalle 16.30 alle 18.30**

Michela Chicco	Istituto Comprensivo Trento 2 Comenius – referente lingue straniere
Cristina Visentin	Istituto Comprensivo Civezzano – referente CLIL
Rosaria Vicentini	Istituto Comprensivo “Freinet” Pergine 2 – referente CLIL tedesco
Laura Ventura	Istituto Comprensivo “Freinet” Pergine 2 – referente CLIL inglese
Elena Aldegheri	Istituto Comprensivo Trento 5 – referente CLIL
Sandra Rizzi	IC Mezzocorona – Docente
Nick Vilday	IC Trento 5, scuola Sanzio – Docente
Richard Maggioni	IC Mori, primaria Ronzo Chienis – Docente

TAVOLO 5

**Insegnanti di lingua straniera (inglese e tedesco) della scuola secondaria di I e II grado
Rovereto, 21.05.2015 dalle 8.30 alle 10.30**

Pietro Callovi	Liceo “B. Russel”, Cles – Docente
Rosaria dell’Eva	Liceo Linguistico “S. Scholl” Trento – Docente
Lorenza Parrino	Istituto di Formazione Professionale “S. Pertini”, Trento – Docente
Katia Angeli	IC Mori – Docente
Natalia Bergamo	IC Trento 5 – Docente

TAVOLO 6

**Insegnanti CLIL e madrelingua della scuola secondaria di I e II grado
Rovereto, 21.05.2015 dalle 11.00 alle 13.00**

Isabella Iandarino	Istituto Tecnico Economico e Tecnologico “G. Floriani”, Riva del Garda – Docente
Laura Tagnin	Istituto Tecnico Tecnologico “M. Buonarroti”, Trento – Docente
Armando Cima	Istituto di Istruzione “don Milani”, Rovereto – Docente
Julia Planker	Liceo “A. Maffei”, Riva del Garda – Docente
Elizabeth George	Liceo Linguistico “S. Scholl”, Trento – Docente
Barbara Centis	Istituto Agrario di San Michele – Docente

TAVOLO 7

Rappresentanti associazioni di docenti e di genitori

Trento, 19.05.2015 dalle 8.30 alle 10.30

Rolando Iriti	AGEBI – Vice Presidente
Cristiano Covi	Presidente Associazione LivEnglish (Sanzio-TN5)
Lorenza Dallapiccola	DSA Trentino
Paolo Chistè	DSA Trentino
Daniele Fortarel	Forum Trentino delle Associazioni per la famiglia – Consiglio Direttivo
Roberta Zumiani	IRIFOR – Psicologa
Armando Pedulla	Associazione AbCONlus – Direttore
Sandra Lucietto	Associazione LEND Trento e Dirigente IC Ala a.s. 2014-2015

TAVOLO 8

Minoranze linguistiche e alunni di origine straniera

Rovereto, 21.05.2015 dalle 14.00 alle 16.00

Paola Gualtieri	Servizio minoranze linguistiche
Fabio Chiocchetti	Direttore Istituto Culturale Ladino
Leo Toller	Istituto Culturale Mocheno
Vigilio Iori	Olfed – Ufficio Ladino Formazione e ricerca didattica
Anna Maria Trenti Kaufman	Direttore Istituto Cimbro
Maria Arici	Centro Millevoci
Anna Eccher	Cinformi

TAVOLO 9

Università, Ricerca, Organismi internazionali

Trento, 19.05.2015 dalle 11.00 alle 13.00

Federica Ricci Garotti	Università degli Studi di Trento – Docente
Dominic Stewart	Università degli Studi di Trento – Docente
Mario Zen	FBK – Fondazione Bruno Kessler - Staff di Direzione CMM
Roberto Viola	Fondazione Edmund Mach – Dirigente Centro Ricerca e Innovazione
Stefano Barbieri	OCSE Trento – Direttore OCSE Trento
Alessandra Proto	OCSE Trento – Analista delle politiche
Loredana Bettonte	Direttrice ISIT (Ist. Univ. per interpreti e traduttori)

TAVOLO 10

Associazioni di categoria

Trento, 20.05.2015 dalle 8.30 alle 11.00

Alberto Olivo	Camera di Commercio Trento – Responsabile Servizio Legale
Barbara Battistello	Coldiretti – Responsabile Regionale “Campagna Amica”
Ivana Nave	Coldiretti – Collaboratrice dott.ssa Battistello
Rossana Roner	Confesercenti – Responsabile formazione
Egidio Formilan	Federazione Trentina Cooperative – Staff di direzione
Romano Stanchina	Servizio Turismo PAT – Responsabile
Davide Cardella	Associazione Albergatori – Vice Direttore
Maria Cristina Poletto	Confindustria – Rappresentante
Gianfranco Betta	Servizio Turismo PAT

TAVOLO 11

Associazioni sindacali

Trento, 20.05.2015 dalle 11.00 alle 13.00

Walter Alotti	UIL – Segretario Generale
Tullio Campana	UIL – Consigliere
Antonietta Pellegrino	CISL – Segretario
Lorenzo Pomini	CISL – Segretario Generale
Gloria Bertoldi	CGIL – Segretario Confederale

TAVOLO 12

Media e stampa

Trento, 20.05.2015 dalle 14.00 alle 16.00

Sergio Pezzolla	Sede RAI di Trento – Direttore
Giovanni Stefani	Sede RAI di Trento – giornalista
Mario Neri	Ufficio Stampa PAT
Marilena Guerra	TCA – Conduttore
Stefano Mura	Telepace – Direttore

TAVOLO 13

**Musei e ambito culturale, Enti certificatori, Case Editrici, Enti dedicati alla mobilità
Trento, 20.05.2015 dalle 16.30 – 18.30**

Lorenza Liandru	Museo Diocesano – Responsabile Servizi Educativi
Adriana Osele	CLM Trento – Consigliere Delegata
Francesco Zambotti	Centro Studi Erickson – Autore e tutor corsi di formazione
Serena Tarter	Ufficio FSE
Anna Ceccarelli	Associazione Culturale Europa – Socia Associazione

STRUMENTI

in lingua originale

Strumento 1

Bibliografia relativa alle *littéracies/literacies* specifiche delle materie scolastiche e delle lingue di scolarizzazione

Strumento 2

Livello vs Profilo. La nozione di *profilo di competenze*

Strumento 3

A proposito degli apprendimenti detti *precoci*

Strumento 4

Le attività d'apertura e di sensibilizzazione (*éveil aux langues/language awareness*) relative al linguaggio e alle lingue: sitografia

Strumento 5

Le materie insegnate in lingua (o lingue delle altre materie): sitografia

Strumento 6

Critical thinking skills : una tipologia

Strumento 7

Luoghi di convergenza per l'insegnamento delle lingue

Strumento 8

The language dimension in initial teacher training and continuous professional development

Strumento 9

Scenari per il caso prototipico: Insegnamento bilingue nella lingua di scolarizzazione e nelle lingue straniere

Strumento 1

Bibliographie relative aux littéracies spécifiques aux matières scolaires et aux langues de scolarisation

Cette bibliographie a été établie par Eike Thürmann pour l'ouvrage, à paraître : Beacco J.-C., Fleming M., Goulier F., Thürman E. & Vollmer H : *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration de politiques éducatives, le développement de curriculums et de matériel pédagogique et la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe.

General

Beacco, Jean-Claude, Coste, Daniel, van de Ven Piet-Hein and Vollmer Helmut. (2010). Language and school subjects - Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula. Council of Europe. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_en.doc

Becker-Mrotzek, Michael, Schramm, Karen, Thürmann, Eike, Vollmer, Helmut Johannes (eds.) (2013). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster (Waxmann).

Language as subject

Language as Subject. Council of Europe. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LangAsSubject_en.doc

Aase, Laila, Fleming, Mike, Ongstad, Sigmund, Pieper Irene and Samihaian Florentina. Reading. Council of Europe. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Reading_en.doc

Aase, Laila, Fleming, Mike, Ongstad, Sigmund, Pieper Irene and Samihaian Florentina. Writing. Council of Europe. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd1-subject_en.asp#s3

Mathematics

Echevarría, Jana, MaryEllen Vogt, Deborah J. Short (2009). The Siop model from teaching mathematics to English learners. (Pearson Education Canada).

Linneweber-Lammerskitten, H. (2012). Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning mathematics (in secondary education). An approach with reference points. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4_LIS-Mathematics2012_EN.pdf (June 2014)

- Ongstad, Sigmund (2007): Language in Mathematics? A comparative study of four national curricula. (Council of Europe)
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/prague07_maths_en.doc
- Prediger, Susanne (2013a): Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und überwinden. In Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann & Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster et al.: Waxmann, 167-183.
- Prediger, Susanne (2013b). Group Work 1: Languages in learning school subjects. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2013_Conf/WG_Prediger.pdf (June 2014).
- Schleppegrell, M. J. (2010). Language in mathematics teaching and learning: a research review. In: Language and mathematics education: Multiple perspectives and directions for research. Charlotte, NC (Information Age Publishing). 73-112.

Sciences

- A Discourse Primer for Science Teachers. Retrieved from: <http://tools4teachingscience.org/pdf/primers/Discourse%20Primer.pdf>
- Lemke, J. (1990). Talking science: Language, learning and values. Norwood, New Jersey (Ablex).
- Short, Deborah J., MaryEllen Vogt, Jana Echevarria (2010). The SIOP Model for Teaching Science to English Learners. (Pearson)
- Tajmel, Tanja, Klaus Stark (Hrsg.). Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. Münster (Waxmann)
- Vollmer, Helmut J. (ed.) (2007). Language and Communication in the Teaching and Learning of Science in Secondary Schools. Strasbourg (Council of Europe). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage ..
- Vollmer, Helmut (2010). Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning / teaching science (end of compulsory education): an approach with reference points. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1-LIS-sciences2010_EN.pdf (June 2014).

Social Sciences/history

- Beacco, Jean-Claude (2010). Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching history (end of obligatory education). An approach with reference points. Strasbourg (Council of Europe). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_en.pdf (June 2014).
- Nokes, Jeffrey D. (2013). Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence. NY (Routledge).
- Schleppegrell, Mary J. et al. (2004). The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language. In: TESOL Quarterly 38/1. 76-93.
- Short, Deborah J., MaryEllen Vogt, Jana Echevarria (2010). The SIOP Model for Teaching History-Social Studies to English Learners. (Pearson).

Niveau vs Profil La notion de *profil de compétences*

Extrait de Beacco J.-C. et al. (2010) : *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

[texte provisoire de la nouvelle version en cours de réalisation en 2015]

Comme cela a été évoqué plus haut, la référence à un « niveau global » de type A1, A2 du CECR, pour caractériser ou évaluer les progrès dans la langue paraît peu adaptée à la réalité des compétences développées par un apprenant. Souvent, un tel « niveau global » risque de sous-évaluer les compétences effectives des personnes concernées dans les différentes activités langagières de réception ou de production. De plus, il est trop imprécis pour pouvoir renseigner les apprenants et les enseignants sur l'état des compétences et les besoins de progression. Cette prudence nécessaire dans l'usage de la notion de « niveau » se nourrit également de la réflexion introduite par la notion de *profil linguistique* développé dans le CECR.

Une compétence déséquilibrée et évolutive (voir CECR 6.1.3.1)

Une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée. Et ce de différentes manières :

- maîtrise générale plus grande dans une langue que dans d'autres
- profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement)
- profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue (par exemple : bonne connaissance de la culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante).

[...]

Ce déséquilibre est lié aussi au caractère évolutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Alors que les représentations qu'on se donne de la compétence à communiquer « monolingue » en « langue maternelle » la posent comme vite stabilisée, une compétence plurilingue et pluriculturelle présente, elle, un profil transitoire, une configuration évolutive. Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. Ce qui n'implique aucunement une instabilité, une incertitude, un « déséquilibre » de l'acteur considéré, mais contribue plutôt, dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire.

L'enjeu didactique et pédagogique est ici de concevoir les acquis dans la connaissance et la maîtrise d'une langue ou de faits culturels, non pas comme une réalité isolée, mais comme une des composantes des ressources dont dispose chaque apprenant, compétences dans chacune des langues apprises dans le cadre scolaire, dans les langues rencontrées lors du parcours personnel et/ou des langues parlées dans le cadre familial ou dans l'environnement immédiat de l'élève.

Bien évidemment, un bilan de compétences en langues peut, pour des raisons de lisibilité et de compréhension immédiate pour des non-spécialistes être présenté langue par langue. Mais il convient de garder présent à l'esprit qu'un diagnostic ou un bilan des compétences acquises par un apprenant dans chacune des langues apprises, établi de façon juxtaposée langue par langue, ignore la dimension complémentaire de la diversité des compétences langagières des apprenants. Dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage, d'autres présentations des compétences acquises par les apprenants sont envisageables. On pourrait, à titre d'exemple, favoriser la prise de conscience de la réalité de la compétence plurilingue d'un apprenant en dressant un état de ces savoir-faire dans différentes langues pour chaque activité langagière, comme ci-dessous pour une activité d'expression orale.

Expression orale en interaction

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Allemand						
Anglais						
Espagnol						
Italien						
autre langue (parlée dans le cadre familial)						

Ainsi, dans la grille ci-dessus, l'apprenant concerné par ce bilan peut visualiser l'état de ses savoir-faire dans cette activité langagière particulière. Sur cette base, il peut se fixer des objectifs, comme par exemple améliorer son niveau de compétences en italien en prenant appui sur ses compétences dans cette autre langue romane qu'est l'espagnol. Il peut également réfléchir à la façon d'aborder le plus efficacement possible des situations de communication avec des locuteurs d'une ou de plusieurs langues en tenant compte de la complémentarité particulière entre ses savoir-faire, par exemple utiliser de préférence l'une ou l'autre des deux langues citées plus haut pour certains échanges et recourir, selon le contexte; à l'allemand, à l'anglais ou à la langue qu'il parle dans le cadre familial pour aborder des thèmes ou domaines qui dépassent ses capacités d'expression dans les deux autres langues.

Afin d'assurer une véritable cohérence au curriculum, il serait possible de définir, en un document unique (document curriculaire ou plan d'études), et pour un contexte spécifique, un profil intégré de compétences recherché qui concerne toutes les langues, en soulignant le rôle particulier de chacune (pour la communication sociale, pour le développement cognitif, pour l'éducation interculturelle, pour les capacités réflexives de nature métalinguistique, pour

l'apprentissage de l'autonomie, pour le développement de la citoyenneté critique ...). Un tel document peut aussi intégrer les ressources que représente la connaissance d'une langue d'origine. Ce regard sur les formes possibles de convergence et de complémentarité entre les compétences et les apprentissages en langues est de nature à favoriser l'adoption de stratégies à long terme de mise en place progressive d'un curriculum plurilingue et inter-culturel. Ces pistes sont toutes déjà présentes dans le CECR, et sont notamment développées dans son chapitre 2.

A propos des apprentissages dits *précoces*

Extrait de Anne Feunteun (2016) : *Les enfants et les langues à l'école*, collection Langues et didactique, Paris, Didier.

VI.2. Précocité d'apprentissage et questions récurrentes.

Les théories en matière d'apprentissage précoce des langues nouvelles sont décidément complexes voire contradictoires. Les résultats de travaux sur le sujet ne permettent pas vraiment d'affirmer qu'un jeune enfant apprend « mieux » une langue nouvelle qu'un adolescent ou qu'un adulte. En revanche, nous réaffirmons à la lumière de ce qui précède, qu'une langue nouvelle ne s'acquière pas comme une langue familiale et qu'une langue nouvelle n'a pas les mêmes objectifs premiers qu'une langue seconde. Il nous semble pertinent d'accompagner les enfants dans leur continuum acquisitions/apprentissages pour que les articulations au déjà-là de chacun puisse se faire de manière originale et motivante. Nous tentons de faire un point ci-après afin de creuser plus avant cette question. Il s'agit d'aborder avec prudence tout ce qui a trait à la fossilisation perceptive notamment, sachant que nous adhérons, de par nos recherches et notre expérience de terrain, à la notion de paysages en langues à apprivoiser, à conquérir pour les habiter. Nous pouvons dès à présent remettre en cause la notion d'âge critique, ou tout au moins en relativiser l'importance à partir du moment où il ne s'agit ni d'atteindre la fluence fantasmée d'un natif, ni de réduire l'appropriation des langues à l'école à la maîtrise normée d'une langue nouvelle (instrument futur projeté par les parents et les décideurs politique d'une réussite économique nationale, comme nous avons pu le voir dans les synthèses européennes, en première partie).

Les recherches contradictoires

Des éléments de questions restent donc en suspens car l'âge ne devrait pas être le seul élément à être pris en compte dans l'acquisition d'une langue nouvelle. R. Johnstone (2002 :10) nous renvoie à l'étude quantitative de E. Bialystok et K. Hakuta (1999 : 219) qui met en évidence qu'une somme de facteurs liés à la maturité et à l'éducation contribuent également à la réussite ou peuvent induire des difficultés dans l'apprentissage d'une langue nouvelle. L'équipe internationale de chercheurs menée par P. Edelenbos (2006) a analysé et croisé une centaine d'études sur l'apprentissage précoce des langues pour tenter d'avoir une vue d'ensemble plus précise. La Slovaquie, la Croatie et l'Espagne étaient concernées, par exemple. L'étude en arrive à la même conclusion que toutes les recherches qui ont précédé : les jeunes apprenants semblent mieux réussir sur le long terme mais aucune preuve tangible n'a pu être établie quant au lien entre le succès des apprentissages et le jeune âge où ceux-ci ont débuté...

Revenons donc sur les différentes conclusions que l'on peut tirer des débats sans fin sur l'âge optimal de début de découverte de la langue nouvelle et les facteurs d'influence sur l'efficacité ou l'aisance d'apprentissage en langue nouvelle.

Nous n'irons pas dans le sens de ceux qui opposent les aptitudes des apprenants enfants et adultes. Ceci nous paraît être un faux débat. En revanche, nous pensons qu'il y a des éléments à retenir dans les trois propositions listées par D. Singleton (1989) et reprises par R. Johnstone (2002 : 11) :

- « le plus jeune = le mieux » ;
- « le plus jeune = le mieux dans certains domaines » (par exemple prononciation, morphologie et syntaxe) ;
- « le plus jeune = le mieux à long terme dans certaines circonstances ».

Nous rejoignons tout à fait D. Singleton (1989 : 137) qui rejette la première de ces propositions, envisage la seconde avec intérêt et adhère plus particulièrement à la troisième. On peut comme ce chercheur avancer avec prudence que : « concernant l'hypothèse selon laquelle ceux qui commencent à apprendre une seconde langue dans l'enfance atteignent généralement à long terme un niveau de compétence plus élevé que ceux qui débudent plus tard, on dénombre quelques arguments en sa faveur et, pour l'instant, pas de preuve du contraire ».

Tout ceci nous mène à réexaminer les avantages d'un enseignement d'une langue nouvelle à l'école primaire proposés par R. Johnstone (2002 : 13-14). Il va de soi que cet enseignement se doit d'être bien pensé, avec une mise en œuvre adaptée aux centres d'intérêts des enfants.

- « Ils (les enfants) sont susceptibles d'avoir plus de facilité à parvenir à la maîtrise du système phonétique de la langue, pas seulement pour ce qui est de la prononciation des sons individuels mais aussi plus globalement pour ce qui est de l'intonation ». Nous nuancerons ces propos pour ce qui concerne la capacité d'appropriation réelle du système phonétique de la langue. L'observation de classes dans plusieurs pays d'Europe montre que les jeunes apprenants sont tout à fait capables de mémoriser et de reproduire des « bribes » ou des « pans » de langue sans en fait s'approprier la structure linguistique - en en appréhendant le sens et ses subtilités - pour l'utiliser de manière créative ensuite. Comme le montrent nos travaux (chapitre IV.4.c.), l'un des défis à relever pour les enseignants consiste à trouver les moyens d'aider les apprenants à créer un lien dynamique entre les éléments lexicaux mémorisés à court terme, les assimilations intuitives et les réorganisations plus analytiques de leur apprentissage en langue nouvelle. Ce travail d'accompagnement s'inscrit dans la durée tandis que les apprenants progressent dans leur maturation cognitive et expérientielle, à l'école et hors de l'école.
- Ils sont susceptibles d'être moins « anxieux vis -à-vis de la langue ». On peut se référer aux recherches de R. Johnstone (1995) menées en Ecosse qui soulignent des différences entre les apprenants de huit ans et onze ans en termes d'anxiété. Les enfants de huit ans ne semblaient pas être en proie à l'anxiété en situation d'apprentissage d'une langue nouvelle et ne développaient donc aucune stratégie de protection. En revanche, ceux de onze ans proposaient plusieurs stratégies pour se rassurer et demander de l'aide à l'enseignant. Sans doute, devrait-on s'interroger sur la montée en puissance de l'exigence quant aux résultats attendus, notamment en fin d'école primaire. L'insistance à faire re-produire/produire et la pression exercée sur les apprenants plus âgés pour une

correction de production peut générer une anxiété laquelle, si l'on n'y prend pas garde, risque de se muer en rejet de la langue nouvelle.

- « Un démarrage précoce permet de créer des liens productifs entre la première langue et les autres, ce qui peut être source de bénéfices importants pour la conscience linguistique d'un enfant et son niveau d'instruction ». L'expression « au secours je suis monolingue et francophone! » de J. Petit (1992) ne devrait plus être vraiment d'actualité, sauf si le système éducatif et les maîtres persistent dans un enseignement cloisonné de la langue de l'école et de la langue nouvelle et que la prise en compte des cultures familiales des enfants de la classe se limite – au mieux – à un rituel des « bonjours » en trois ou quatre langues, sans prendre le temps (ou le risque) d'aller plus loin. Soulignons aussi la place ambiguë qu'occupe la langue de l'école dans l'enseignement des langues nouvelles dans nombre de pays : peur d'interférences, de transferts négatifs, méfiance des interlangues pouvant ralentir l'efficacité communicative ou, pire encore, risquant d'augmenter le risque de fossilisation de l'erreur. Bien des enseignants suivent là en toute bonne foi, les conseils de leur hiérarchie pédagogique qui les met en garde contre la difficulté à éradiquer des erreurs une fois enkystées dans le répertoire d'un apprenant... Rappelons que les enfants sont en cours d'apprentissage de la langue de l'école et que chacun entre en contact avec la langue nouvelle, ayant à disposition un bagage de stratégies et de compétences inégales en langue de l'école. Pendant une même séance de langue nouvelle, les enfants vont s'approprier des éléments différents en fonction de leur aisance particulière dans un domaine de la langue de l'école. L'apprentissage n'est ni réellement prévisible ni homogène. On pourrait avancer que chaque aspect nouveau du langage proposé en langue nouvelle se développe au sein d'une zone proximale de développement spécifique où langue de l'école et langue nouvelle interagissent, se renforcent et s'articulent, par et dans la négociation avec l'enseignant et les pairs. L'erreur y a son droit de cité.
- Une série de processus d'acquisition peut entrer en jeu, comme par exemple des processus largement intuitifs à un âge précoce, par la suite complétés par des processus plus analytiques. Cette possibilité permet à la langue supplémentaire de faire davantage partie de la personne ». Nous retrouvons là le processus d'appropriation que nous avons décrit plus haut comme un continuum acquisition/apprentissage propre à chaque enfant et qui doit s'inscrire dans le temps car il est incompatible avec une pédagogie impatiente. Car lorsque les enfants apprennent à découvrir une langue à l'école, quelle qu'elle soit, les langues des autres enfants de la classe, une langue seconde ou une langue nouvelle, ils s'approprient en fait des notions, ils élaborent progressivement des compétences intellectuelles stratégiques (parmi d'autres) qu'ils vont également mettre au service de la langue de l'école (J. Cummins, 2000).
- « Il pourrait y avoir une influence positive sur le développement éducatif général des enfants (par exemple cognitif, émotionnel, culturel) et sur la formation d'une identité multilingue et interculturelle ». Le rapport à l'altérité est avant tout un rapport à l'identité. Amener les élèves à réfléchir sur leur propre identité, sur leur propre culture nous semble être une condition nécessaire si l'on veut dépasser une tendance protectrice à l'ethnocentrisme. C'est ce que L. Porcher (1996 :11) soutient lorsqu'il écrit que « chez les petits, l'altérité est dans l'identité, donc l'interculturel est un dialogue avec soi à travers

le dialogue avec les autres ou avec d'autres. Il s'agit donc d'essayer de voir ce que sont ces autres qui sont aussi moi ». L'identité du jeune enfant/apprenant est un processus dynamique en devenir, ancré dans l'histoire culturelle biographique familiale et sociale et nourri d'imaginaire. Le seul plaisir d'un apprentissage ludique en langues nouvelles, s'il n'est pas accompagné d'une démarche réflexive transversale, favorisera au mieux des enthousiasmes d'accueil qui auront tendance à s'émousser avec le temps, notamment lors du passage dans le second degré.

Nous pouvons conclure de l'analyse de l'ensemble des points qui précèdent que loin d'être exclusivement liée à la malléabilité phonatoire et à la plasticité cérébrale du jeune enfant, l'acquisition-apprentissage d'une langue nouvelle à l'école est soutenue avant tout par un maillage d'actions pédagogiques, d'implications identitaires et d'interactions sociales et culturelles. Nous reprendrons la phrase de D. Singleton, (2003:18): "the idea of a critical period for language development may well have had its day"...

Un point, en revanche, que nous n'avons pas encore abordé et qui aurait une influence majeure sur la qualité de l'apprentissage d'une langue nouvelle à l'école, selon certains : le niveau des enseignants en langue nouvelle. Parmi les acteurs majeurs de la médiation aux langues et d'entre-langues à l'école, les enseignants ont un rôle à jouer, qu'ils interprètent, d'après nos observations, selon leur propre vécu d'élève et d'étudiant, selon leur culture didactique mais aussi en réaction aux attentes de la société dans laquelle ils exercent leur métier.

Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999): Confounded age; linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition, In Birdsong D. (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, Erlbaum.

Cummins J. (2000c): Putting Language Proficiency in its place : Responding the critiques of the conversational/academic language distinction, in Cenoz J. & Jessner U. (Eds.) *English in Europe the acquisition of a Third Language*, Multilingual Matters, Clevedon.

Edelenbos P., Johnstone R. & Kubanek A. (2006): *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners, languages for the children of Europe*, Published Research, Good practice & main principles, European Commission, London.

Johnstone, R. (2002) : A propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Petit J., 1992, *Au secours, je suis monolingue et francophone*, PUR, Reims.

Porcher L. (1996) : « Sociologie des apprentissages précoces », *Les langues à l'école : un apprentissage ?* Actes du colloque IUFM de Dijon, Dijon, CRDP Bourgogne, pp.7-18.

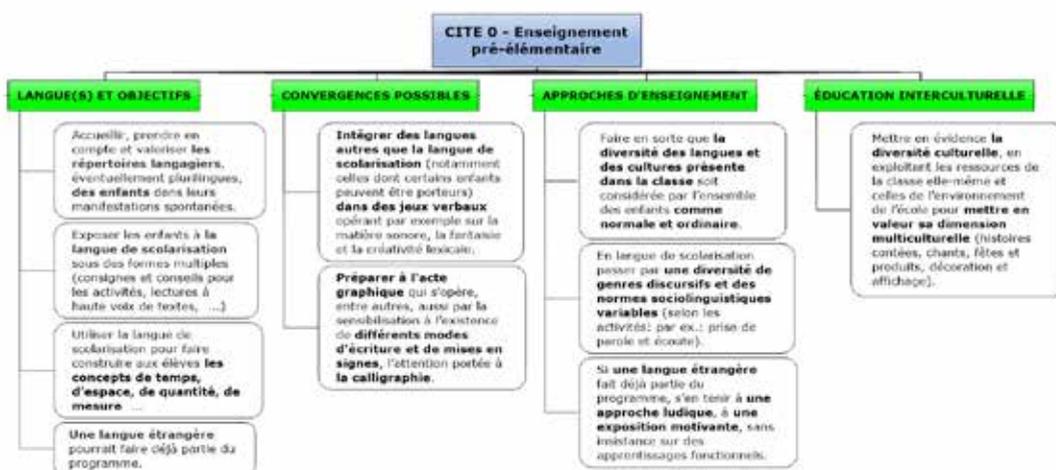
Singleton D., 2003, Critical Period or General Age Factor(s)? in M. del Pilar García Mayo & M. L. García Lecumberri (eds): *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*, Multilingual Matters, *Second Language Acquisition* n°4, Clevedon, England

Singleton D. (1995): Introduction : A critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research, in Singleton D. & Lengyel Z. (Eds) (1995): *The age factor in second language acquisition*. Multilingual Matters LTS.

Singleton D. (1989): *Language acquisition : the age factor*, Multilingual Matters, Clevedon.

Exemple d'articulation d'éléments curriculaires CITE 0

L'exemple suivant, qui n'est pas exhaustif, montre quelques articulations possibles à l'intérieur d'un curriculum pour le niveau 0 de la CITE de divers éléments curriculaires. La nouveauté de cette proposition (et de celles qui suivront) tient au fait que le curriculum est ici moins envisagé en termes de compétences que l'élève doit atteindre, qu'en termes de responsabilité et d'initiative de la personne ayant en charge les enfants à l'école (à ce niveau : éducateur ou enseignant selon les pays). Les priorités mises en évidence pour ce niveau concernent l'appui sur le répertoire linguistique et culturel des élèves, la valorisation de la pluralité et de la diversité interne de la classe ; en vue de l'accueil des identités premières des enfants et de l'acquisition de compétences dans la langue de socialisation / scolarisation permettant la construction guidée de concepts ainsi que l'éventuelle sensibilisation à une première langue étrangère.



Extrait du *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plilingue et interculturelle*, version révisée 2015, Strasbourg, Conseil de l'Europe

Les activités d'ouverture et d'éveil relatives au langage et aux langues

Le document qui suit est extrait de J.-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier & J. Panthier (2010) : *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Language awareness or Language awakening (UK), Eveil aux langues (FR), Eveil et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE) (CH), Critical language awareness

Cette approche permet de réfléchir sur les langues, sur ce qui leur est commun et sur ce qui les différencie, sur la nature du langage humain en utilisant des supports écrits et sonores qui portent sur toutes les langues connues et apprises mais aussi sur d'autres langues que l'École n'entend pas enseigner.

De façon plus spécifique le *Critical Language awareness* entend intégrer dans la réflexion sur les langues la dimension critique en relation avec les enjeux de domination et de pouvoir liés aux langues

C'est une approche à orientation inclusive et interculturelle car elle peut placer au centre de la réflexion les (variétés de) langues parlées par les enfants en les transformant d' « outils » quotidiens d'emploi qu'elles sont pour eux en « objets (dignes) de réflexion » et en leur conférant ainsi une visibilité et une légitimité scolaires qui sont à la base d'une véritable valorisation. Progressivement, ce genre de réflexion s'élargit, s'enrichit, se diversifie et se complexifie, s'étendant à une plus ou moins grande variété d'autres langues, mais aussi à d'autres codes (iconique, gestuel, braille, langues des signes, langage des animaux...), à d'autres alphabets que ceux qui sont connus des élèves et s'approfondit touchant aux caractéristiques propres aux différentes formes de la communication humaine (différences entre l'écrit et l'oral, entre registres, entre genres textuels ...) induisant ainsi chez les élèves des attitudes positives et une plus grande sensibilité envers le langage, les langues et leur apprentissage. Cette approche peut représenter - au niveau préscolaire et primaire - une première sensibilisation au plurilinguisme existant dans la classe [...]. Ce qui est visé n'est pas un véritable « apprentissage » linguistique dans le sens traditionnel du terme, mais plutôt une « éducation » au(x) langage(s) et aux langues et à travers le/les langages et les langues. [...]. Il importe donc de commencer très tôt à éduquer les enfants à la diversité linguistique et culturelle en montrant sa « normalité ».

C'est une approche qui a pour buts aussi bien l'acquisition de compétences interculturelles que le développement d'aptitudes, de dispositions et de stratégies favorisant l'acquisition plurilingue. On vise une sensibilisation aux valeurs du plurilinguisme, de la pluralité et de la diversité des langues ainsi qu'une valorisation des répertoires des apprenants.

Sites utiles :

<http://www.elodil.com/>

<http://edilbase.univ-lemans.fr/index.php>

<http://jaling.ecml.at/default.htm>

<http://www.languageawareness.org/>

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_creole_jou.html

<http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/eoleenligne/bienvenue.html>

http://www.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Carl_James.pdf

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/100222_ouverture_langues/100222_ouverture_langues.pdf

<http://www.irdp.ch/eole/>

http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151 (Kiesel Materialien zur Mehrsprachigkeit)

Les matières enseignées en langue (ou langues des autres matières) : sitographie

Le document qui suit est extrait de J.-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier (nouvelle édition, à paraître) : *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Le statut pédagogique de « langue des autres matières » (que l'enseignement des langues à proprement parler) est la dimension valorisée dans ces approches qui varient énormément entre elles quant :

- aux disciplines concernées (une, plusieurs, toutes),
- à l'exposition à la langue à enseigner et à son emploi, qui peut prévoir :
 - une exclusion presque totale de la première langue des apprenants (immersion),
 - l'emploi - plus ou moins ponctuel - d'une langue seconde ou étrangère dans des activités ou projets concernant les autres disciplines scolaires (CLIL / EMILE⁶¹)
 - l'alternance des langues dans l'enseignement / apprentissage d'une matière ou sur l'ensemble du curriculum
 - la succession des langues dans l'enseignement des matières au cours du temps.

Il s'agit d'enseigner et d'apprendre la langue seconde ou étrangère à travers son emploi dans l'apprentissage des autres matières. Selon les modèles adoptés, cet emploi peut être plus ou moins étendu et il peut y avoir ou non un enseignement / apprentissage parallèle de la langue seconde ou étrangère « comme matière ».

Les modèles immersifs – qui ont recours au mode monolingue pour atteindre le bilinguisme – sont de plus en plus mis en cause dans le domaine des recherches sur le bi- et le multilinguisme où la tendance actuelle est de privilégier le mode bi- voire plurilingue de gestion du répertoire en vue des apprentissages linguistiques et disciplinaires autres

Une appropriation approfondie, parallèle et intégrée des langues et des disciplines concernées est visée dans toutes ces démarches. Toutefois, selon les orientations retenues, l'attention peut varier quant à l'équilibre à trouver entre acquisition des compétences langagières et acquisition des contenus disciplinaires. Un danger qui guette ces démarches est d'envisager les disciplines autres comme simple prétexte pour des acquisitions langagières en langue seconde et étrangère.

61. Les deux acronymes renvoient - à quelques différences près – aux mêmes types de démarches en contexte anglophone (CLIL = Content and language integrated learning) et en contexte francophone (EMILE: enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère). L'EMILE porterait une attention majeure à l'acquisition des contenus disciplinaires que CLIL.

DUAL LANGUAGE

<http://www.cal.org/twi/>

<http://www.ncela.gwu.edu/>

<http://www.lindholm-leary.com/>

CLIL

<http://www.tieclil.org/>

<http://www.euroclil.net/index.php>

<http://www.upf.edu/df/alpme/index.htm>

<http://www.clilcompendium.com/>

http://www.univie.ac.at/Anglistik/views15_3_clil_special.pdf

<http://www.irre-vda.org/utilita/deposito/UserFiles/File/>

LANQUA-report.pdf

<http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/>

EMILE

<http://www.emilangues.education.fr/>

ENSEIGNEMENT BILINGUE

http://www.irre-Vda.org/nuovairre/gi_erre/vda_plus/index.cfm

Strumento 6

Critical thinking skills: a typology

CRITICAL THINKING SKILLS

1 Knowledge Identification and recall of information	define fill in the blank list identify	label locate match memorize	name recall spell	state tell underline
	Who _____? What _____? Where _____? When _____?		How _____? Describe _____? What is _____?	
2 Comprehension Organization and selection of facts and ideas	convert describe explain	interpret paraphrase put in order	restate retell in your own words rewrite	summarize trace translate
	Re-tell _____ in your own words. What is the main idea of _____?		What differences exist between _____? Can you write a brief outline?	
3 Application Use of facts, rules, and principles	apply compute conclude construct	demonstrate determine draw find out	give an example illustrate make operate	show solve state a rule or principle use
	How is _____ an example of _____? How is _____ related to _____? Why is _____ significant?		Do you know of another instance where _____? Could this have happened in _____?	
4 Analysis Separating a whole into component parts	analyze categorize classify compare	contrast debate deduct determine the factors	diagram differentiate dissect distinguish	examine infer specify
	What are the parts or features of _____? Classify _____ according to _____. Outline/diagram/web/map _____.		How does ____ compare/contrast with ____? What evidence can you present for ____?	
5 Synthesis Combining ideas to form a new whole	change combine compose construct create design	find an unusual way formulate generate invent originate plan	predict pretend produce rearrange reconstruct reorganize	revise suggest suppose visualize write
	What would you predict/infer from _____? What ideas can you add to _____? How would you create/design a new _____?		What solutions would you suggest for _____? What might happen if you combined _____ with _____?	
6 Evaluation Developing opinions, judgements, or decisions	appraise choose compare conclude	decide defend evaluate give your opinion	judge justify prioritize rank	rate select support value
	Do you agree that _____? Explain. What do you think about _____? What is most important?		Prioritize _____ according to _____? How would you decide about _____? What criteria would you use to assess _____?	

<http://www.flickr.com/photos/vblibrary/4576825411/sizes/l/in/pool-27724923@N00/>

Des lieux de convergence pour l'enseignement des langues

J.-C. Beacco, 2014 (inédit)

Les genres discursifs

Pour les dimensions proprement langagières de tous les enseignements, une catégorie stratégique des curriculums, non exclusive d'autres, pourrait être constituée par les genres de discours. On entend par genre de discours (ou genre discursif) les formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données. Ces situations de communication sont identifiées comme telles par des paramètres (lieu, type de participants...) et y prennent place une ou des formes discursives spécifiques comme : une conférence, un fait-divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière... Les productions verbales tendent à se conformer à des régulations caractérisant ces situations (ou plutôt, ces événements de communication, au sens de D. Hymes) aussi bien dans leurs contenus que dans leurs structures et leurs réalisations verbales, plus ou moins ritualisées et contraintes.

Ce concept de « genre de discours » permet de spécifier la compétence de communication langagière (dans toutes les matières linguistiques de l'Ecole : langue de scolarisation principale enseignée comme matière, utilisée comme vecteur des autres disciplines et langue étrangère) :

- parce que les noms des genres relèvent du lexique ordinaire et constituent ainsi la forme immédiate sous laquelle la langue donne prise aux locuteurs ;
- parce qu'il est moins abstrait que celle de type de texte (type narratif, descriptif, injonctif, expositif, argumentatif...) ; mais ces catégories peuvent continuer à être utilisées pour identifier des séquences de textes et sont ainsi susceptibles de constituer des descripteurs de compétences ;
- parce qu'il permet d'identifier des contenus morphosyntaxiques et lexicaux, dans la mesure où l'on peut décrire les genres discursifs au moyen de catégories linguistiques. Ceux-ci présentent des régularités formelles, plus ou moins consistantes, qui peuvent être appréhendées en termes de structure des textes ou de « propriété » des énoncés qui les constituent, cette propriété consistant en leur adéquation à des règles/régularités/régulations partagées qui commandent la bonne formation des genres discursifs de cette communauté – par ex. une communauté de chimistes, de géographes, d'historiens ;
- parce que le concept de genre de discours semble indispensable à l'enseignement des langues étrangères : les genres de discours ne sont pas des formes universelles de la communication verbale ; ils sont, le plus souvent, propres à des communautés discursives, variables d'une langue à l'autre ou dans la même langue (genres de discours des disciplines scientifiques).

Cette catégorie des genres de discours peut donc constituer un lien entre disciplines. Le répertoire discursif (ou de discours) individuel est constitué des discours qu'un locuteur

maîtrise, dans une ou plusieurs langues, à des degrés divers et pour des fonctions diverses à un moment donné. Mais la notion de répertoire discursif a aussi pour fonction de définir le profil communicatif visé par les enseignements langagiers, au moyen de l'inventaire des genres discursifs qu'un apprenant est supposé être en mesure d'utiliser (ou auxquels il est en mesure de participer), en réception et/ou en production, dans la communication verbale. Les genres de discours à enseigner peuvent être choisis en fonction de critères comme leur contribution à la vie sociale et professionnelle (comme les lettres de demande de renseignement à une administration), aux relations personnelles (discussion entre amis), à l'acquisition des connaissances (lecture des manuels scolaires), à l'information (journaux télévisés) ou à l'expérience esthétique (poésie contemporaine).

La réflexivité

Une autre forme de transversalité à rechercher est la réflexivité. C'est là est un concept des sciences de l'éducation (dit aussi métacognition) qui sert à nommer ces activités des apprenants qui n'ont pas pour objet exclusif les connaissances à acquérir ou les compétences à mettre en œuvre, mais qui contribuent à créer une prise de distance par rapport à celles-ci, sous la forme d'une certaine conscience des processus que l'on met en œuvre pour apprendre. L'apprenant fait de son apprentissage ou de ses expériences un objet d'analyse et de connaissance de soi. On s'accorde à considérer que cette distanciation améliore les capacités d'acquisition et de transfert des connaissances ainsi que le contrôle de la mise en œuvre des compétences acquises ou en voie de l'être.

En fonction de son style cognitif personnel, chaque apprenant est plus ou moins disposé à évaluer ses acquis ou ses lacunes, à être conscient de sa manière de résoudre les problèmes ou de ses formes de gestion des tâches à accomplir. Globalement, une des transversalités à rechercher entre tous les apprentissages consiste donc à tirer parti de cette réflexivité et à la développer de manière systématique, en se centrant sur le savoir-apprendre et sur l'autonomisation des apprenants (sur l'auto-évaluation), sans pour autant négliger l'appropriation des contenus.

Quand les savoirs à acquérir sont langagiers, on utilise plus volontiers le terme métalinguistique pour désigner des activités de réflexion guidée de la langue cible. Ces enseignements, dits le plus souvent de grammaire, ont pris la forme de la transmission de connaissances et de compétences techniques (par ex. analyse logique) qui ont peu en commun avec les processus d'auto-analyse (voir 5 infra). Or, l'apprenant peut réagir verbalement à bien des caractéristiques des énoncés et il importe de lui refaire une place réelle dans ces activités.

Le premier objet d'une réflexivité, à distribuer entre toutes les matières scolaires, est sans nul doute le répertoire de langues des apprenants. La conscientisation des apprenants relativement à leur répertoire plurilingue, à sa constitution dans le temps, à son devenir est une forme de réflexivité qui implique un retour sur soi, en termes de construction et de négociation d'identités recherchées ou assumées.

Il importe que les apprenants se fassent une idée claire des langues qu'ils sont en mesure d'utiliser dans l'espace social et à l'École, de celles qu'ils sont amenés à occulter, de celles qu'ils souhaiteraient acquérir et de celles dont ils ont hérité, de celle/s dans la/lesquelle/s ils

entendent manifester leurs appartenances. La réflexivité proprement grammaticale pourra acquérir une efficacité accrue si elle prend appui sur toutes les langues des répertoires, notamment quand ces langues ne font l'objet d'aucune forme d'enseignement à l'école. On utilisera à ces fins le Portfolio Européen des Langues, en particulier sa section « passeport des langues », qui permet de rendre compte brièvement de l'identité linguistique et culturelle, des compétences en langues, de l'expérience de la pratique d'autres langues ainsi que la section « biographie langagière » où sont à consigner les connaissances et à évaluer régulièrement les progrès (http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_FR.asp?). La réalisation de « récits de vie » langagiers est aussi un moyen privilégié de susciter certaines formes de prise de conscience métalangagière.

The language dimension in initial teacher training and continuous professional development

Extrait de l'ouvrage, à paraître : Beacco J.-C., Fleming M., Goulier F., Thürman E. & Vollmer H : *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration de politiques éducatives, le développement de curriculums et de matériel pédagogique et la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe.

Despite the general consensus that language is important when teaching subject-specific content, there are a number of serious obstacles for schools in their attempt to develop a language-sensitive classroom culture which extends across the whole curriculum. In secondary education (especially), subject specialists (e.g. teachers of physics or geography) often claim that the demands of teaching the content of their subject does not allow for language learning activities, and the learning outcomes do not explicitly specify language learning targets. Others leave the responsibility for the development of language competences with the language specialists who are considered to be professionally qualified for this role. In reply, teachers of language as subject are often unwilling to accept the role of running what they see as 'a language repair shop'.

Despite these barriers, the educational system needs to provide professional expertise and structural support for language education across the curriculum in order to promote equity and quality in teaching and learning. The basis for such a development has to be laid through the specification of learning outcomes that incorporate the language dimension and through curriculum development. However, changes in policy documents and curriculum instruments are not enough: implementation strategies are of crucial importance when it comes to integrating the language dimension into content teaching.

[...]

Teacher training and professional development on a national level

In many teacher education systems of the Council of Europe's member states issues of language diversity in classrooms are beginning to be addressed. However, there are large differences concerning the extent and the ways and means by which these issues are dealt with, depending on the particular language needs, the administrative structure of teacher training institutions and the socio-political dispositions of regional or national governments. Thus, a one-size-fits-all approach would not be appropriate because of the diverse political and administrative environments in which teacher training is carried out.

As far as language diversity is concerned, at present a vast majority of the institutions responsible for teacher training and professional development focus their attention on language specialists and special provisions for students with a migrant background in order to develop their general competences in the dominant language of schooling as L2. This is

definitely not enough. Since language is the most important tool of knowledge construction in formal educational contexts there is an urgent need to revise and update the organisational structures and the general pedagogic content of teacher training programmes for all subjects and for all levels of education. The main aim of such reforms should be to extend the concern for language to mainstream education, i.e. make all teachers aware of how language is being effectively used and developed in teaching and learning content across all subjects and knowledge domains. This implies that pre-service training courses focussing on the language dimension should be offered to *all* teachers, not only to future language specialists and that such courses are made mandatory in the long run.

In Germany for example, many politicians and administrators have finally acknowledged the fact that, as a rule, in mainstream classes students differ in their general proficiency in German as the dominant language of schooling. Those children and adolescents who come from families with a limited educational background need targeted language support in all subjects since they are not able to perform according to expectations. As a logical answer to demographic trends (mobility) and socio-cultural developments (communication and entertainment through multimedia) some of the German federal states have recently reformed legislation for initial teacher training and have made the language dimension a mandatory element. North Rhine Westphalia, for example, as the German partner of the European EU-CIM-TE project, has developed a 'National Adaptation of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching' with modules for pre- and in-service teacher training along the lines of the Bologna-rules.⁶² It is now up to the universities and teacher training institutions to make the reformed framework for teacher training work and to evaluate its effectiveness.

In Germany, also well-funded private foundations have taken up the language dimension in their support programmes. A leading example is the Mercator Foundation which has founded an Institute for Language Support and German as a Second Language in 2013. It is associated with the University of Cologne with the following missions:⁶³

- to advise German federal states how to integrate the language dimension into (pre-service) teacher training for mainstream education and to offer incentives
- to provide resources and professional support for research on effective language teaching methodologies
- to offer programmes for the professional development of language teaching experts and researchers.

Among the German-speaking Council of Europe's member states the readiness to invest in the language dimension of teacher training is also high in e.g. Luxembourg⁶⁴ (Hansen-Pauly 2013) and Austria (Österreichisches Sprachen-Kompetenzzentrum)⁶⁵.

62. Cf. <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf>

63. Cf. <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de>

64. Cf. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Hansen_M-A_rev14022014_EN.docx

65. Cf. Sprachsensibler Fachunterricht, http://www.oesz.at/OESZNEU/main_00.php

Language advisors and literacy coaches on a regional and local level

In recent decades the concept of 'literacy' has developed into a very complex and challenging educational objective. There is broad consensus among experts and policy makers that 'literacy' means more than simple technical skills like reading, writing, and numeracy (see Chapter Eight). For societies of the 21st century the concept involves a 'continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society' (UNESCO 2004). Literacy also comprises oral competence in formal social settings, critical thinking, deeper understanding of texts and the ability to develop and communicate ideas in the shape of coherently written or spoken texts. The competence of dealing successfully with non-verbal forms of representation (pictures, graphs, equations, video) is also an integral part of the concept.

In her publication *The Literacy Coach*, Elizabeth G. Sturtevant points out that never in history has the need for educated and literate citizenry been so critical. Economic globalisation demands a workforce that is skilled in reading, writing, mathematics and other knowledge domains – and modern democratic societies require knowledgeable and involved citizens. On the other hand, far too many students are in urgent need of targeted support to increase their ability to comprehend complex material, to expand their language repertoire, and to develop strong study skills.

Sturtevant is confident that it is possible to teach all students how to cope with demanding texts and other modern (informational) media and to enable them to actively participate in the classroom. Her optimism is based on the observation that instructional methods developed during the second half of the twentieth century are widely advanced today. There is reliable expertise on how teachers in all content areas can develop the type of learning environments in which students can use reading, writing and structured discussions to solve problems, conduct research, experiment, and engage in knowledge-building activities.

However, this expertise is not readily available in all schools. Even if the staff is ready for change and intend to establish a whole-school language learning programme, they might need professional help from outside, from well-trained critical friends and experts. Such language (learning) advisors or literacy coaches can offer help and support based on the individual school's needs and their students' language biographies, socio-cultural imprint and cognitive ability levels in relation to curricular requirements and contextual factors (e.g. availability of resources, professional background of staff, parents' attitudes and priorities).

Across Europe, the United States and other parts of the world, many programmes for literacy coaches (language advisors) have been installed and evaluated on a regional or local basis. Although they differ in many organisational, strategic and content features they share a common underlying approach : the need to build up trust and engage teachers in a continuous learning process about effective ways of how to combine the teaching of literacy and content.

Effective literacy coaching ...	A Literacy Coach ...
strengthens collaborative dialogue among teachers at all levels of knowledge and experience.	is careful to include all teachers regardless of knowledge and experience in professional learning
facilitates development of a school vision about literacy that is site-based and yet links to the national / regional curriculum.	is a member of the school literacy committee. Helps a school determine qualities of excellent literacy instruction. Answers questions of and advises the school principal about literacy learning. Facilitates teacher study groups.
is characterized by evidence-based student and teacher learning.	helps teachers examine student work, suggests assessments, interprets data, assists in response to intervention efforts. Evaluates coaching efforts and other professional development offerings.
implies a form of on-going, job-embedded professional learning.	works alongside teachers during the day. Implements sound practices for adult learning. Helps teachers keep professional learning going after coaching cycles end.
supports classroom observations that are cyclical and knowledge building over time.	understands gradual release of responsibility. Helps teachers develop means to reflect upon their own teaching and make improvements. Understands differences in the literacy strategies needed for particular content disciplines.
is supportive rather than evaluative.	helps teachers uncover areas where growth is needed. Assists teachers in being reflective about their own teaching.

Table 11.1: Effective literacy coaching.⁶⁶

Bottom-up strategies for school and classroom development

Many schools around the world are experiencing the challenge of developing a whole-school language learning policy which is tailored to their students' particular learning strengths and needs as well as to their specific language biographies and socio-cultural backgrounds. At the same time, such whole-school language learning policies must account for the staff's professional background and the parents' dispositions and educational options. Whole-school language learning policies need to spell out aims and objectives for the school to raise the academic performance of marginalised students in mainstream education through a new language-sensitive classroom culture. Many of such bottom-up strategies have been successfully implemented and evaluated by change-ready schools. However, all these strategies have one feature in common: the demand for active support by the local, regional and/or national educational system and the provision of expertise and additional resources. Here are a few examples:

School-based consensus on literacy aims and objectives for content teaching. In many instances, national curricula for content teaching do not explicitly specify neither (minimum)

66. Nancy L. Shanklin (2006) <http://manassas.k12.va.us/sb/meetings/2010-11/051711/Literacy%20Coach%20Handouts%205-17-11.pdf>

language requirements nor aims and objectives of language learning e.g. in the history, chemistry or mathematics classroom. In other instances, requirements, aims and objectives are indicated, but they are not well coordinated with respect to (a) terminology, (b) quality criteria (e.g. 'how to write a well-organised and well-phrased summary or lab-report'), (c) grade level, (d) achievement level (e.g. minimum, average, excellence) or (e) levels of linguistic specification (e.g. word – sentence/grammar – text/genre). Despite a lack of external support of this kind, many individual schools have started to set up a curriculum for language requirements and literacy objectives. The evaluation of such bottom-up initiatives shows that organising the different knowledge domains (by departments, or groups of teachers), often in a concerted effort is a long-term and challenging process needing willingness on all sides to invest time into negotiating shared perspectives. Experience shows that providing schools with a general structured framework for the language dimension of content teaching greatly facilitates cross-curricular consensus (see Chapter Ten). Combining a bottom-up strategy on the level of the individual school with a top-down strategy on the level of the educational support system (e.g. Norwegian Directorate for Education and Training, 2012)⁶⁷ seems to be the most efficient way for coordinating teaching language and content across the curriculum.

Establishing a language-learning steering group. Departments (or groups of teachers of a specific subject) are the organisational backbone of most secondary schools. Major didactic and methodological issues are discussed on a departmental level aiming at both stability and continuity on the one hand and innovation and excellence on the other. Thus, students might be confronted with a broad spectrum of subject-related attitudes and pedagogical strategies concerning literacy and the academic language dimension. For the benefit of their students, successful schools have established a cross-curricular advisory body or steering group with the task of mediating (non-functional) differences in approaching the academic language dimension. Departments delegate one or two senior teachers into such an advisory body to communicate subject-specific concerns, but also to report different perspectives and interests of other content areas back to their own department. Eventually, coordination and even convergence is achieved as the basis for a whole-school language learning / teaching policy.

Language-sensitive classroom development. Teachers' own patterns of classroom language use and how they react to their students' verbal performance are very deeply rooted routines which can, when used in the right way, foster and speed up students' academic language development. But there is evidence that certain classroom language routines may also have the opposite effect : e.g. using a speech style ('teach-speak', 'teacherese') which seeks to facilitate understanding but fails to serve as a model to which students can adapt: e.g. not waiting long enough for students to react to an invitation to contribute. Another unhelpful approach is the dominance of the I (initiation) – R (reaction) – E (evaluation) cycle and assigning the R (reaction) role exclusively to students whose responses with single words or body language are accepted or even welcomed. In addition there may be little targeted language support (scaffolding) to support the students. It cannot be denied that inclusive mainstream academic language education needs a new language-sensitive classroom culture in all the

67. Cf. http://www.udir.no/PageFiles/66463/FRAMEWORK_FOR_BASIC_SKILLS.pdf?epslanguage=no. See also Chapter Ten.

subjects being taught at school. However, that is very difficult to achieve since it normally takes outside help to become aware of one's own routines which might contribute to the fossilisation of the students' conversational / interactional patterns of language use.

A promising strategy to create more language awareness among the school staff and to establish a new ambitious classroom discourse culture, is the criteria-based critical-friends' approach to classroom observation. Teachers invite each other on a reciprocal and confidential basis to check in whether they are providing learning opportunities for students to further develop their cognitive-academic language competences and how they can improve. Here are some examples of quality criteria for self-reflection as well as classroom observation:

At the beginning of a teaching unit, the aims of language learning are explained to students in a comprehensible manner.

Teacher avoids over-simplifying the language and adapts a form of speaking that is a level slightly above students' average competence level.

Through his/her way of speaking (intonation, stress, body language) teacher highlights important procedural and/or content aspects.

Teacher facilitates comprehension of important subject specific issues through repetition and paraphrasing.

Teacher controls his/her own talking time so that there is more time for contributions on the part of the students.

Teacher leaves enough (waiting-) time for learners to construct coherent and meaningful statements.

Students are challenged by tasks which require higher order thinking skills and coherent presentation of ideas especially in a written mode.

Based on: Vollmer/Thürmann 2013⁶⁸

To make this reciprocal classroom observation scheme operational it needs a preliminary process in which a set of criteria for observing the language dimensions is discussed and approved by a broad majority of the staff. Crucial for a successful delivery of the reciprocal classroom observation project are also (a) the headmaster's support and the school authority's approval, (b) additional resources, i.e. teaching-time set aside for observation and negotiation activities.

Reading programmes: within and beyond the classroom. In most cases, less successful students come from a family and socio-cultural context in which formal or literary language (also in the non-fictional and interactive oral modes) do not play a significant role. Young people growing up in such circumstances are not confronted with speech patterns of the type which are used in schools as a basis of formal teaching and learning. Children and adolescents from an educationally limited background also have limited access at home to books with challenging content and language. They are not used to reading a daily paper or

68. A similar approach to criteria-based classroom observation with a focus on literacy can be found in http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24484/dic_bericht_lang.pdf

quality periodicals. Thus, an effective whole-school language learning policy has to extend its reach beyond the classroom into the home of students at risk and has to motivate parents to encourage their children to discover the value and pleasure of reading. Education authorities should also support schools to cooperate with other institutions (e.g. libraries, universities, clubs, theatres) to provide adequate experiences and reading material as well as professional guidance for a deliberate choice of books and ample opportunities of exchanging reading experiences.

Scenari per il caso prototipico: Insegnamento bilingue nella lingua di scolarizzazione e nelle lingue straniere

Extrait de Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier e Johanna Panthier (2010): *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (trad. italiana)

Caratteristiche generali Questo scenario intende presentare, in modo quasi paradossale, un percorso di apprendimento bi-plurilingue che può essere realizzato con costi contenuti, senza la necessità di un'“alta” formazione per tutto o una parte del corpo insegnante e può servire da prima minima base e da fase preparatoria a scenari più ambiziosi.

ISCED 0, CITE 0

Finalità. Una educazione precoce alla pluralità e alla diversità delle lingue è l'obiettivo che viene proposto in questo ciclo riconoscendo e accogliendo i repertori linguistici degli apprendenti. La sola lingua insegnata come materia usata in tutti gli ambiti di attività è la lingua di scolarizzazione.

Modalità. Attività di sensibilizzazione delle lingue sono utilizzate per:

- far comprendere, attraverso semplici attività di ascolto e di osservazione, la diversità della lingua di scolarizzazione (accenti, forme di saluto, registri, ecc.);
- far (ri)conoscere agli apprendenti, renderli consapevoli e valorizzare la pluralità linguistica e culturale esistente nella classe ed attorno alla classe
- prevedere, quando ciò è possibile, l'uso più o meno specifico delle lingue degli allievi nei vari domini di attività e nelle attività ludiche;
- utilizzare cartelloni, poster, ecc. per visualizzare la presenza di queste lingue nella classe;
- sensibilizzare i bambini che stanno concludendo il ciclo, con adeguati materiali, già disponibili, all'esistenza di altre lingue a loro sconosciute.

ISCED 1, CITE 1

Finalità Il contributo propedeutico della lingua di scolarizzazione all'insegnamento bilingue consiste, in questo ciclo, nel continuare a prendere in considerazione i repertori degli studenti e nel lavorare sulla loro pluralità arricchendola via via di altre dimensioni (lo scritto e la sua relazione con l'orale, l'uso della lingua nei domini disciplinari con i loro generi discorsivi e le loro lingue specifiche). A partire dal terzo anno, si introduce la prima lingua straniera, insegnata come materia, per arricchire il repertorio linguistico degli allievi tenendo i due scenari seguenti tengono conto soltanto della situazione in cui la seconda lingua di scolarizzazione

è una lingua straniera. conto, ampliandolo e rendendolo più complesso, del lavoro sulla pluralità linguistica iniziato con e nella lingua di scolarizzazione.

Modalità A partire dal quarto anno, nelle attività sono puntualmente e gradualmente utilizzati documenti scritti ed orali in lingua straniera rappresentativi dei generi discorsivi propri di ogni area disciplinare:

- ridondanti, all'inizio, rispetto ai contenuti, perché già noti e acquisiti nella lingua di scolarizzazione;
- presentando, successivamente, informazioni nuove la cui comprensione orale/scritta è posta come obiettivo delle attività;
- queste informazioni vengono poi sfruttate nella lingua di scolarizzazione;
- passando con facilità da documenti nella prima lingua straniera ad altri nella lingua di scolarizzazione e viceversa, aiutando in tal modo gli apprendenti a sviluppare la competenza di mediazione.

ISCED 2, CITE 2

Finalità L'educazione plurilingue ed interculturale riguarda in parte anche il contenuto delle discipline. L'insegnamento della prima lingua straniera, per il quale – nella classe di lingua – si usano anche testi e documenti che presentano contenuti relativi alle diverse discipline, prevede momenti specifici di produzione orale e prove di produzione scritta parallelamente a quanto viene svolto nelle discipline insegnate nella lingua di scolarizzazione. A seconda delle competenze linguistiche nella prima lingua straniera degli insegnanti delle varie discipline, queste attività possono essere svolte anche nel corso delle loro lezioni. L'insegnamento di una seconda lingua straniera è introdotto con le stesse finalità indicate per la prima lingua straniera per il livello ISCED 1.

Modalità Le dimensioni linguistiche, discorsive e più generalmente semiotiche delle varie discipline sono oggetto di riflessione e di pianificazione comuni tra gli insegnanti delle materie linguistiche e quelli delle altre discipline. Momenti e attività di intercomprensione possono essere organizzate congiuntamente dai docenti di lingua di scolarizzazione e straniera per esercitare gli studenti alla comprensione di lingue tra loro correlate, ed eventualmente, a partire da argomenti di studio, anche alla comprensione dei generi discorsivi utilizzati nelle differenti discipline. La gestione del repertorio plurilingue che gli apprendenti stanno costruendo è sollecitata tramite varie attività che li inducono ad utilizzare le risorse linguistiche e le competenze interlinguistiche di cui dispongono. Quando viene introdotta la seconda lingua straniera, gli insegnanti di lingua lavorano insieme per definire ed elaborare approcci, attività e obiettivi convergenti, benché diversamente dislocati nel tempo.

ISCED 3, CITE 3

Finalità Sono le stesse del livello ISCED 2. Occorre tuttavia tenere conto che la lingua di scolarizzazione e le lingue straniere insegnate come materia in questo ciclo: - si rivolgono a studenti che – a seconda dell’indirizzo professionale – entreranno direttamente nel mondo del lavoro o proseguiranno negli studi; - sono maggiormente centrate sugli aspetti letterari e culturali della loro formazione. Poiché le discipline che caratterizzano ogni indirizzo utilizzano lingue, linguaggi e generi discorsivi molto più specifici e precisi che nei cicli precedenti, l’insegnamento della lingua di scolarizzazione e, almeno in parte, delle due lingue straniere è particolarmente rivolto a: - renderne consapevoli gli apprendenti; - fornire loro i mezzi e il supporto necessari per acquisirli in misura diversa, a seconda delle lingue.

Modalità Verso la fine del ciclo, la prima lingua straniera potrebbe cessare di essere insegnata per diventare lingua utilizzata nell’insegnamento di una disciplina in alternanza con la lingua di scolarizzazione. Nell’insegnamento della seconda lingua straniera si cominciano ad utilizzare supporti e materiali orali e scritti in questa lingua per le discipline che caratterizzano ogni indirizzo e, quando ciò è possibile, anche nelle lezioni delle altre discipline. La collaborazione tra gli insegnanti di lingua permette di rendere più efficaci i vari insegnamenti, di creare ponti tra le diverse lingue (crosslinking) ed attivare strategie di transfer interlinguistico. Il loro lavoro in comune con gli insegnanti delle altre discipline permette di creare “ponti” didattici tra la dimensione disciplinare che caratterizza ogni indirizzo e la sua componente linguistica. (cfr. anche, per una trattazione più dettagliata di questi aspetti, lo scenario per la formazione professionale breve).

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_IT.pdf

Finito di stampare
nel mese di ottobre 2015
da **la grafica** srl - Mori (TN)

Printed in Italy

Il Profilo delle politiche educative per le lingue o Language Education Policy Profile è un format di auto-analisi proposto dal Consiglio d'Europa di Strasburgo, Unità delle Politiche linguistiche ai Paesi membri. Si tratta, in particolare, di un processo di auto-valutazione assistito da esperti, volto a rilevare le modalità di realizzazione della politica educativa per le lingue in una data nazione, ma anche regione, provincia o città. Non costituisce quindi una "valutazione esterna": l'ottica è di attivare un processo di riflessione, guidato da esperti designati dal Consiglio, da parte delle autorità locali e dei membri della società civile sulle azioni in atto e sulle possibili evoluzioni con riferimento al tema delle politiche linguistiche.

Il volume contiene suggerimenti, spunti di analisi, approfondimenti critici per il mondo della scuola, anzitutto, ma anche per decisori politici e rappresentanti di interessi educativi presenti nella società.

Jean-Claude Beacco è professore ordinario di Scienze del linguaggio e di didattica delle lingue e delle culture all'università Sorbonne-Paris III, esperto di politiche linguistiche educative, consigliere speciale (dal 1998) presso l'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa.