

Analyzing research data on the use of L1 by teachers teaching non-linguistic subjects in a CLIL approach training context

Usò della L1 da parte di docenti di discipline non linguistiche in formazione metodologica CLIL: dati di una ricerca sul campo

Ilaria Salvadori^a

^a *Università degli Studi di Firenze*, ilaria.salvadori@unifi.it

Abstract

The aim of this paper is to investigate teachers' perspectives on the use of the mother tongue (L1) in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) teaching context by teachers of non-linguistic subjects from upper secondary schools in Tuscany, involved in a training course conducted by the Department of Education, Languages, Interculture, Literature and Psychology, at the University of Florence. A seven-point questionnaire with a Likert scale was prepared in order to collect data concerning the following research questions: i) how often should L1 be used in the CLIL learning context; ii) how important is it to use L1 for the management of individual teaching activities. The intention is to contribute to the academic debate that has recently developed within this field of research, since the preparation of teachers through in-service training is a key to the effectiveness and sustainability of a CLIL approach.

Keywords: CLIL approach training; non-linguistic subjects teaching; L1 use.

Abstract

Lo scopo del presente contributo è quello di indagare la percezione riguardo l'utilità d'uso della lingua madre (L1) nel contesto di Content and Language Integrated Learning (CLIL) da parte di docenti di discipline non linguistiche di scuola secondaria di secondo grado della Toscana, impegnati in un corso di formazione metodologica tenuto presso l'università degli Studi di Firenze, dal Dipartimento Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia. Per raccogliere questi dati è stato predisposto un questionario con scala Likert a sette gradi per rispondere alle due domande di ricerca iniziali: i) con quale frequenza si può usare la L1 nel contesto di apprendimento CLIL; ii) quanto è importante usare la L1 per la gestione di singole attività didattiche. Si intende in tal modo contribuire al dibattito accademico che ha mostrato recentemente interesse per questo settore di ricerca, convinti che la preparazione degli insegnanti tramite in-service training sia una chiave per l'efficacia e sostenibilità dell'approccio CLIL.

Parole chiave: formazione metodologica CLIL; insegnamento di discipline non linguistiche; uso della L1.

1. Introduzione

Nell'ambito della ricerca sulla formazione degli insegnanti in contesti di Content and Language Integrated Learning (CLIL), ovvero la Clil Teacher Education, una tematica sulla quale sta convergendo parte della riflessione accademica, ancora poco investigata sia a livello internazionale che italiano, riguarda l'uso della lingua madre (L1) e le sue motivazioni, se, con quale limite e quando consentirlo. Ai docenti CLIL, esperti di discipline non linguistiche (d'ora in poi DNL) che non posseggono le stesse competenze linguistiche in L2 dei colleghi di lingua straniera, la normativa attuale¹ chiede tuttavia di strutturare percorsi didattici in L2 secondo questa metodologia. A tal fine la formazione in servizio prevede interventi sul duplice piano metodologico e linguistico.

Nell'insegnamento della lingua straniera, ha dominato a lungo l'idea dell'uso esclusivo della L2 da parte dei docenti (purismo linguistico), ma alcuni ricercatori hanno iniziato a rilevare i benefici dell'uso di entrambe le lingue anche grazie a studi sul bilinguismo che hanno evidenziato come i meccanismi linguistici di una lingua possano essere utili per comprendere l'altra. È dunque lecito ritenere che anche i docenti DNL in CLIL possano usare la lingua madre in modo funzionale e strategico per esporre contenuti disciplinari in L2, considerando anche la variabile delle competenze linguistiche?

Lo scopo del presente contributo è quello di indagare la percezione riguardo l'utilità d'uso della L1 nel contesto di insegnamento in modalità CLIL (con lingua veicolare inglese) da parte di docenti DNL di scuola secondaria di secondo grado, impegnati in un corso di formazione metodologica tenuto presso l'Università degli Studi di Firenze, dal Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, attraverso un questionario da proporre all'inizio del percorso formativo. Pur consapevoli del campione ristretto, intendiamo indagare il livello di permeabilità della lingua italiana percepito dai docenti delle future classi CLIL e richiamare l'attenzione sul contributo che la L1 può apportare. Nelle indicazioni del CLIL Compendium (Marsh, Maljer, & Hartial, 2001) si afferma la necessità di acquisire consapevolezza sia della lingua madre che della lingua target per sviluppare interessi plurilingue; nel documento *European Framework for Clil Teacher Education* (anno) che il docente CLIL deve essere in grado di descrivere come la lingua madre possa supportare l'apprendimento di altre lingue (Marsh, Mehisto, Wolff, & Frigols Martin, 2012). Anche alcuni strumenti proposti ai docenti per scopi auto-valutativi e ai fini dello sviluppo professionale come il *Clil Teachers' Competence Grid* (Bertaux, Coonan, Frigols-Martín, & Mehisto, 2010), tra gli indicatori di competenza accludono il saper usare le differenze e somiglianze tra L1 e lingua target per sviluppare competenze metalinguistiche e strategie di *code-switching*² e *translanguaging*³, richiamando l'attenzione dunque sul fatto che la L1 possa costituire una sorta di sfondo integratore, un *cognitive tool* che può facilitare l'apprendimento della L2 (Macaro, 2009). Ma, come sottolinea lo stesso autore, l'uso della L1 non può essere lasciato al caso: occorre un framework di riferimento che identifichi quando può rappresentare un utile strumento piuttosto che una facile scelta (Macaro, 2001) in modo da rileggere con occhio critico la diffusa litania dell'"I always speak English in my classes" (Lasagabaster, 2017) che ha

1 L'Italia ha ufficialmente adottato la metodologia CLIL con la riforma degli ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado D.P.R. n. 88/2010 e D.P.R. n. 89/2010.

2 Il termine indica il passaggio da un codice linguistico ad un altro nell'uso simultaneo di due lingue.

3 Con questo termine intendiamo riferirci a quella pratica comune in soggetti bilingue di usare le differenti sfere linguistiche per massimizzare il potenziale comunicativo (Garcia, 2009).

rappresentato per molto tempo nell'opinione generale il "credo" del buon insegnante di lingua straniera.

La questione è complessa e deve essere affrontata tenendo conto delle molteplici variabili coinvolte. Ci sono studi che hanno preso in considerazione l'uso della lingua madre in classi di apprendimento L2 dalla prospettiva dei docenti (Lasagabaster, 2013), da quella di studenti di vari ordini di scuola (Bensen & Çavuşoğlu, 2013; Mayo & de los Angeles Hidalgo, 2017) o gli effetti della L1 sugli apprendimento della L3 (Swain, Lapkin, Rowen, & Hart, 1990); altri che si sono occupati della percezione dell'uso della L1 dei futuri insegnanti in contesto di insegnamento di lingua straniera (Turnbull, 2018); altri ancora hanno avuto come focus primario il settore del bilinguismo e del multilinguismo (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Cummins, 2007). Riteniamo che da tutti questi contesti possano derivare spunti di riflessione e sguardi consapevoli sull'impiego della L1 in ambienti di apprendimento CLIL per garantire agli insegnanti un efficace sviluppo professionale, asset necessario sul quale occorre ancora investire energie e risorse per il futuro e la sostenibilità della *Clil Agenda* (Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014; Pérez Cañado, 2018).

Partendo dall'analisi del contesto d'uso della lingua madre nell'ambito dell'apprendimento della lingua straniera in classi di English Foreign Language Learning (EFL), il presente contributo si soffermerà sulle ragioni e modalità di impiego della L1 in contesti CLIL con riferimento alla letteratura di settore, per poi analizzare la percezione rilevata in un campione di insegnanti di scuola secondaria di secondo grado. L'analisi qualitativa condotta mediante un questionario con scala Likert individuerà un'area di bisogni formativi sulla quale occorrerà investire energie e risorse per poter strutturare percorsi di formazione efficaci attorno alle due domande che ci siamo poste. Si intende in tal modo contribuire al dibattito accademico che ha mostrato recentemente interesse per questa area di ricerca.

2. L'uso della L1 da parte degli insegnanti nel contesto dell'insegnamento linguistico

Nella storia dell'insegnamento della lingua straniera (EFL e Second Language Acquisition o SLA) a partire dalla diffusione del metodo diretto negli anni Sessanta del secolo scorso, poi con gli approcci audio-lingual e audio-visual fino ad arrivare al metodo comunicativo dei successivi anni Settanta, i tradizionali approcci immersivi di tipo top-down hanno dominato a lungo a causa di una serie di fattori persistenti riconducibili al principio del *maximum input* di Krashen (Lin, 2015), del *maximum exposure* e della *threshold hypothesis* di Swain (1986) per i quali solo studenti con elevate competenze linguistiche in L1 possono beneficiare dell'uso esclusivo della lingua da apprendere (Littlewood & Yu, 2011). Phillipson (1992) aveva stabilito cinque principi chiave per sostenere la necessità di un efficace insegnamento linguistico: i) l'inglese deve essere insegnato in una classe monolingue; ii) l'insegnante ideale deve avere l'inglese come lingua madre; iii) prima si insegna l'inglese, meglio è; iv) più inglese si insegna in classe, meglio è; v) se vengono usate altre lingue, gli standard dell'inglese diminuiscono.

Per molto tempo ha prevalso l'*habitus monolingue* (Lasagabaster, 2013), il "mother tongue taboo" come viene chiamato da Butzkamm e Caldwell (2009, p. 13) e sono stati condotti studi sulle influenze "negative" della lingua madre nell'acquisizione della lingua target, causa di numerosi errori linguistici. Gli autori citano ad esempio lo studio di Ellis che, nel 1985, analizzando le ricerche e i contributi prodotti sino ad allora sulla questione, indicava come circa 1/3 degli errori commessi dagli studenti in L2 (esattamente il 33%) erano

attribuibili all'influenza della lingua madre⁴. la L1 è stata bandita o minimizzata nelle classi al punto che alcuni insegnanti si sono dimostrati riluttanti ad usare l'attività di group-working per timore che i propri allievi usassero solo la L1 (Storch & Wigglesworth, 2003). In tale clima si capisce come gli insegnanti L2 quando usano la L1 possano provare un certo senso di *colpevolezza* (Gaebler, 2014) dal quale però dovrebbero essere assolti (Cook, 2001), tanto è sedimentata la percezione di una visione *L2-only*.

La situazione è rimasta invariata almeno fino a quando autori come Butzkamm (2003), Cook (2001) e Cummins (2007) hanno aperto il dibattito per richiamare l'attenzione sull'importanza della lingua madre nell'apprendimento della L2, inaugurando un nuovo filone di ricerche. Ma ancora prima, Auerbach (1993) aveva sostenuto che l'uso della L1 può dare un senso di sicurezza agli studenti che, in questo modo, si sentirebbero più desiderosi di sperimentare e assumersi rischi linguistici. Le ragioni di un uso esclusivo della lingua straniera per l'autore sono sostanzialmente riconducibili a due: da un lato si riteneva che l'impiego della lingua madre potesse avere effetti negativi sugli apprendimenti della lingua target, dall'altro che solo aumentando l'esposizione degli studenti a quest'ultima, essi potessero avere maggiori opportunità di apprendimento.

Nel 2001 Cook scrive di modi strategici di impiegare positivamente ed efficacemente la lingua madre a sostegno di un apprendimento "naturale" del soggetto: per connettere codici linguistici diversi e veicolare significati e concetti precisi, per fornire istruzioni e chiarimenti, organizzare i compiti (tasks), mantenere la disciplina e il contatto con gli studenti. Quando un obiettivo può essere raggiunto in modo più efficace in L1 e l'apprendimento di un concetto può essere facilitato dalla lingua madre, gli alunni si sentono a proprio agio nell'interazione e usare entrambi i codici linguistici può aiutarli a padroneggiare funzioni linguistiche specifiche: "Bringing the L1 back from exile may lead not only to the improvement of existing teaching methods but also to innovations in methodology. In particular, it may liberate the students' natural collaborative efforts in the classroom through their L1 as well as their L2"⁵ (Cook, 2001, p. 419). Tuttavia, suggerisce anche di usare la lingua madre con cautela poiché "it is clearly useful to employ large quantities of the L2"⁶ (Ibid., p. 413).

Secondo Cummins (2007), tre presupposti hanno determinato il dominio della monolingua all'interno dell'approccio di tipo comunicativo: i) l'uso esclusivo della lingua target; ii) il non ricorrere alla traduzione e iii) la rigida separazione tra le due lingue (Cummins, 2007). Ma tali presupposti, per l'autore non sono supportati da evidenze empiriche e sono altresì discordanti con il funzionamento di una mente bilingue, con i principi della psicologia cognitiva, della linguistica applicata e anche delle neuroscienze, possiamo aggiungere noi. Il principio del monolinguisimo rappresentava una reazione al precedente metodo grammaticale-traduttivo nel quale l'apprendimento della lingua straniera avveniva unicamente attraverso la traduzione dalla lingua madre. A fronte dei principi teorici a sostegno del monolinguisimo, si registravano comunque pratiche di code-switching

⁴ Recentemente lo studio è stato rivisto e aggiornato da Pichette & Leśniewska (2018), che indicano la percentuale di errori attribuibile alle inferenze cross-linguistiche al 42%.

⁵ "Far tornare la L1 dall'esilio può portare non solo al miglioramento dei metodi di insegnamento esistenti ma anche a innovazioni metodologiche. In particolare, può sollecitare in classe i seri tentativi di collaborazione tra studenti che avvengono così in modo naturale sia attraverso la L1 che la L2" (tr. nostra).

⁶ "È chiaramente utile usare grandi quantità di L2" (tr. nostra).

ampiamente usate dagli insegnanti nei casi di bassi livelli di competenze linguistiche degli studenti (Lo, 2015; Méndez García & Pavón Vázquez, 2012; Wannagat, 2009). In ambito cognitivista e negli approcci all'apprendimento linguistico di tipo socio-cognitivo, alcune ricerche hanno iniziato a gettare dubbi sul ruolo deficitario della L1 e si è condivisa l'idea che il ricorso alla lingua madre in modo "bilanciato" (Littlewood & Yu, 2011) potesse rappresentare una risorsa potenzialmente favorevole per l'apprendimento delle L2 (Cummins, 2007; Lin, 2015; Turnbull, 2018).

La L1 può diventare uno strumento utile e fornire un supporto cognitivo aggiuntivo per apprendere la L2 (Storch & Wigglesworth, 2003). In uno studio sull'uso della lingua madre da parte di studenti nelle classi EFL, Storch e Aldosari (2010) sostengono che i motivi per i quali essi vi ricorrono sono sostanzialmente riconducibili a due: a. la gestione dei compiti e b. la comprensione lessicale. Macaro (2010) scrive di una pedagogia del code-switching in cui l'uso della L1 possa essere mantenuto entro il livello soglia del 10-15% per mantenere comunque i benefici dell'esposizione prolungata alla lingua straniera. In un precedente articolo (2009), facendo riferimento ad ulteriori ricerche, mette in evidenza come tale meccanismo sia in realtà un processo naturale nell'interazione bilingue; che la maggior parte dei docenti usano la L1 a vari livelli come un cognitive tool per facilitare l'apprendimento della lingua target, assolvendo a funzioni di tipo cognitivo, pedagogico e sociale di mediazione semiotica tra parlanti, concetti che ritroviamo anche in altri autori (Cook, 2001; Storch & Aldosari, 2010; Turnbull & Dailey-O'Cain, 2009). Tuttavia, come evidenziato da Lasagabaster (2013) e da Turnbull (2018), la formazione pre-service e in-service di insegnanti di lingua straniera bypassa questo aspetto fornendo poche indicazioni riguardo come gli insegnanti possano usare la L1 in modo efficace anche come scaffolding per incrementare il loro insegnamento e l'apprendimento degli studenti. Sarebbe necessario dunque esaminare se e come la L1 può essere usata in modo "giudizioso" (McMillan & Turnbull, 2009) e strategico.

3. CLIL: uno sguardo al passato, un altro al presente

Il CLIL viene descritto come "a dual focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language"⁷ (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 1) e il suo scopo è quello di migliorare le competenze linguistiche degli studenti favorendo contemporaneamente l'apprendimento dei contenuti. Spesso è considerato la risposta europea all'educazione bilingue, al plurilinguismo e ai programmi di apprendimento immersivo canadesi o alla Content-based Instruction (CBI) (Llinares A. & Dalton-Puffer, 2015; Pérez Cañado, 2018), un'alternativa secondaria all'approccio comunicativo (Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2007) oppure all'English Medium Instruction (EMI) (Somers & Surmont, 2012). Recentemente però questa via riduzionista è stata messa in discussione (Cenoz, 2015; Ball, Kelly, & Clegg, 2015; Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014) e si parla più di somiglianze che di differenze tra CLIL, approccio immersivo e CBI e di come il CLIL sembra distinguersi per essere più flessibile e bilanciato riguardo il potenziale ruolo della L1 (Lin, 2015; Storch & Aldosari, 2010). La questione apre la strada a possibili meticciami metodologici. Molte speranze sono state riversate sulle potenzialità dell'approccio CLIL come leva di cambiamento e persino come ultima opportunità per migliorare l'apprendimento della lingua straniera (Coyle, 2018;

⁷ "Un approccio educativo a doppia focalizzazione in cui viene utilizzata una lingua aggiuntiva per l'apprendimento e l'insegnamento sia di contenuti che di lingua" (tr. nostra).

Pérez-Vidal, 2013). Ma dobbiamo anche considerare che esistono posizioni più caute secondo le quali in pratica risulta difficile attuare quanto teoricamente definito (Bruton, 2011).

Come accade per ogni approccio e metodologia pedagogico-didattica che inizialmente ha bisogno di chiarire le *core features* che li sostanziano e differenziano da altri nel delimitare il proprio contesto d'azione, così è stato anche per il CLIL. La tendenza iniziale della ricerca è stata quella di evidenziare le peculiarità e caratteristiche dell'approccio e molti studi si sono soffermati sulla questione dell'integrazione lingua-contenuto, ritenuto lo snodo centrale. Come sostiene Perez Cañado (2016), dopo la fase iniziale di entusiasmo per i benefici attesi negli esiti di apprendimenti linguistici degli studenti che ha accolto l'approccio come la moda del momento, una panacea indispensabile (fase definita *Clil craze*), si è aperto un nuovo fronte di ricerca con uno sguardo più cauto sulla fattibilità dell'implementazione CLIL (fase *Clil critique*) che non vuole dare per scontato certi assunti, come, ad esempio, che i contenuti accademici da soli possano incentivare la motivazione negli studenti quando, complessi, non siano facilmente veicolabili in L2 o che gli insegnanti abbiano una adeguata competenza linguistica per rendere efficaci i propri interventi in termini di guadagni apprenditivi degli allievi. L'atteggiamento critico ha aperto la strada a una serie di riflessioni (fase *Clil conundrum*) riguardanti le caratteristiche, l'implementazione e la validità delle ricerche. Diremo che da una "retorica celebrativa" (Paran, 2013), siamo passati a quella del "non-dare-per-scontato" assunti teorici e prassici. Il CLIL come insieme di contenuto+linguaggio specifico di ogni disciplina diventa veicolo per lo sviluppo di conoscenza procedurale e di competenze disciplinari (Ball, 2017). In tal modo la lingua diventa l'unico vero elemento trasversale poiché impiegandola in contenuti diversi si possono sviluppare competenze disciplinari.

Altri aspetti hanno poi segnato focus ulteriori nella ricerca su questo approccio, come ad esempio il fatto che oggi, dopo anni di implementazione, il bisogno di formazione linguistica appare in secondo piano e gli insegnanti sembrano nutrire un atteggiamento più ottimista e fiducioso riguardo la propria competenza linguistica (Pérez Cañado, 2018), anche se ciò non sembra valere per insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria soprattutto per quanto riguarda gli aspetti di comunicazione basilare quotidiana (Basic Interpersonal Communication Skills o BICS), la pronuncia e la *fluency* (Gómez, 2015).

4. Uso della L1 nel contesto Clil

Ci sono ancora opinioni controverse riguardo l'uso di entrambe le lingue, L1 e L2, nelle classi CLIL. Conducendo una ricerca su un gruppo di docenti in formazione, Lasagabaster (2013) ha riscontrato cinque ragioni per usare la L1: i) per aiutare la comprensione degli studenti; ii) per procedere a confronti tra i differenti usi lessicali e disambiguare i significati; iii) per far sentire gli studenti a proprio agio nelle classi; iv) per iniziare un dibattito e v) per mantenere la disciplina. Altri studi basati su video e osservazioni dirette hanno rilevato come solo nella scuola primaria la L1 sia usata per dare feedback agli alunni e per gestire il management scolastico, mentre in quella secondaria il suo impiego sia meno frequente per le maggiori competenze linguistiche (Temirova & Westall, 2015). Comunque, è necessario rilevare che, anche se gli insegnanti ricorrono spesso alla L1 come una sorta di "conversational lubricant" (Butzkamm, 1998, p. 95), il suo impiego può non apparire così evidente e motivato da uno scaffolding teorico. Spesso sono i singoli insegnanti a stabilirne la necessità in base alle circostanze; in alcuni casi è stato osservato l'uso di porzioni significative di lingua madre per spiegare contenuti disciplinari, interagire

socialmente e aumentare la consapevolezza linguistica (Lo, 2015). Il ricorso alla L1 avviene spesso in modo intuitivo oppure si basa sull'esperienza, o sembra dipendere da scelte episodiche e momentanee del singolo insegnante (Butzkamm, 2003; Coyle, Hood, & Marsh, 2010; Cummins, 2007; Doiz & Lasagabaster, 2017; García, 2009). Quindi non si tratterebbe di un uso consapevole e sistematico mancando un framework concettuale di riferimento, una policy ragionata e teoricamente fondata dell'uso della L1 nel setting CLIL. Appare pertanto necessario portare avanti una riflessione accademica in tal senso che coinvolga necessariamente tutti gli insegnanti CLIL sia quelli in formazione che gli esperti.

Recenti ricerche hanno attribuito alla lingua madre un ruolo vitale: i contesti di apprendimento CLIL sarebbero di fatto in grado di rafforzare gli effetti positivi dell'uso della L1 e di minimizzare quelli negativi (Jarvis, 2015). Considerando anche che non ci sono neppure evidenze empiriche a supporto del principio monolingue in programmi bilingue (Cummins & Swain, 2014), gli insegnanti dovrebbero essere formati riguardo i benefici nell'usare il completo repertorio linguistico degli studenti poiché essi normalmente ricorrono alla questa strategia pedagogica denominata *translanguaging*. Nella natura tras-formativa e trans-disciplinare dell'approccio andrebbero ricercati i vantaggi di pratiche e strategie di apprendimenti linguistici (García & Wei, 2014). Sempre secondo questi autori la pratica del *translanguaging* veicola l'assunto di un sistema linguistico integrato nella mente dei parlanti bilingue. Questa modalità o strategia pedagogica fluidifica il confine tra due o più lingue e contribuisce in tal modo alla creazione di un senso condiviso (Lin & He, 2017), svolgendo un ruolo funzionale nei diversi stadi del CLIL curriculum (Lin, 2015). In questo si gioca il ruolo potenziale della L1 poiché "a target-language-only approach may not be realistic in Clil classes where students' language proficiency is not fully developed, and little is known about how learners' proficiency influences teachers' translanguaging decisions"⁸ (Lasagabaster, 2017, p. 265).

5. Lo strumento di ricerca: il questionario Quest1 e l'analisi dei dati

Il campione di ricerca è costituito da 78 docenti DNL⁹ di scuola secondaria di secondo grado delle province di Firenze, Prato, Pistoia, Siena e Arezzo che hanno partecipato alla formazione metodologica tenuta presso l'Università degli Studi di Firenze dal Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia. È stato predisposto un questionario con scala Likert a sette punti per rilevare quanto i docenti riterranno di poter usare la L1 durante i loro interventi in modalità CLIL e quanto importante ritengono l'impiego della L1 in alcuni contesti delineati. Le domande riguardano: Q1. La frequenza generale d'uso della L1 e Q2. La percezione del grado di

⁸ "un approccio basato esclusivamente sulla lingua target potrebbe non essere realistico nelle lezioni Clil dove la competenza linguistica degli studenti non è completamente sviluppata, e poco si sa su come l'abilità degli studenti influenzi le decisioni degli insegnanti di operare pratiche di *translanguaging*" (tr. nostra).

⁹ Per lo scopo del presente lavoro, non si ritiene rilevante indicare quali e quante discipline siano insegnate dal campione, gli anni di servizio svolto, l'età anagrafica o il genere dei partecipanti poiché consideriamo tutti i docenti allo stesso livello iniziale in questo tipo di formazione metodologica in servizio.

importanza dell'uso della L1 per: a. la gestione dei compiti e b. la comprensione lessicale¹⁰. Queste 2 ultime variabili sono state scomposte in sotto indicatori: la gestione dei task è stata ripartita in: (D1) spiegare i compiti; (D3) spiegare tutte le attività; (D4) spiegare le attività non comprese; (D5) attirare l'attenzione sui compiti; (D7) valutare le attività. Per la comprensione lessicale vengono considerati gli indicatori: (D2) spiegare contenuti; (D6) introdurre nuovi argomenti; (D8) consolidare contenuti; (D9) tradurre materiale online; (D10) tradurre lessico difficile; (D11) spiegare regole e formule; (D12) riassumere contenuti. Il questionario è stato sottoposto durante i primi incontri per i quali la sottoscritta è intervenuta in qualità di formatrice, analizzato e poi restituito nell'ultimo incontro.

Fascia	Punti	Scala Likert
A	1	Mai
	2	Molto raramente
B	3	Occasionalmente
	4	Circa la metà
C	5	Frequentemente
	6	Molto frequentemente
	7	Sempre

Figura 1. Corrispondenza tra punti della scala Likert e fasce in cui sono stati raggruppati.

Q1		Σ scelte	Gruppo 1 - %	Σ scelte	Gruppo 2 - %	Σ scelte	Gruppo 3 - %	Campione totale
A	1	0	5,90%	4	58,62%	0	26,67%	28,21%
	2	2		13		4		
B	3	23	73,52%	9	37,93%	11	73,33%	61,53%
	4	2		2		0		
C	5	6	20,58%	0	3,45%	0	0%	10,26%
	6	1		1		0		
	7	0		0		0		
Totale docenti		34		29		15		78

Figura 2. Percezione d'uso futuro della L1 espresse in % nei tre gruppi e nell'intero campione suddivise in fasce di preferenze.

¹⁰ Per il primo punto è stata predisposta la seguente scala: 1. Never; 2. Very rarely; 3. Occasionally; 4. About half the time; 5. Frequently; 6. Very frequently e 7. Always. Per il secondo punto: 1. Damaging; 2. Not important; 3. Of little importance; 4. Of average importance; 5. Moderately important; 6. Very important e 7. Absolutely essential.

Relativamente al primo punto – la percezione riguardo il futuro ricorso alla L1 (Q1) – prima abbiamo rilevato i dati (Figura 1) entro ciascuno dei tre gruppi poi li abbiamo aggregati in tre fasce (A, B e C) per una migliore funzionalità¹¹.

Contando le scelte operate dai docenti per ciascun punto della scala Likert e sommandoli tra loro entro la stessa fascia, otteniamo il quadro indicato nella Figura 2. Il 28,21% dei docenti ritiene che userà la L1 raramente/molto raramente, il 61,53% che la userà occasionalmente o circa la metà delle volte, mentre il 10,26% che lo farà frequentemente¹².

Il valore della fascia A conferma che per più di un quarto di questi docenti, anche in contesto CLIL, vale l’approccio che abbiamo chiamato *L2 only*, che bandisce il ricorso alla L1; questa percezione è rafforzata anche dal 58,62% di docenti del gruppo 2, propensi a usare raramente o mai la lingua madre.

Per il secondo punto – il grado di importanza della L1 in delimitati contesti di gestione dei compiti e uso del lessico (Q2) – abbiamo proceduto ad analizzare i dati aggregati dell’intero campione. La somma delle scelte relative ai sette punti Likert indicati per ciascun item ha permesso di ottenere dei punteggi che, ordinati dal più basso al più alto, come riportato nella Figura 3, possono aiutarci a delineare i tratti della figura del docente di scuola secondaria DNL-CLIL relativamente alle sue previsioni d’uso della lingua italiana: secondo il nostro campione sarà un docente che per introdurre un nuovo argomento (D6) e spiegare i compiti richiesti nella lezione (D1) non avrà bisogno della L1 e potrà dunque usare la lingua inglese; ovvero, per essere più precisi, si tratta di un docente che avrà sicuramente meno bisogno di usare l’italiano per introdurre nuovi topic o spiegare i task, di quanto non ne avrebbe avuto per attirare l’attenzione degli allievi nel gestire le attività didattiche (D5) o nel tradurre contenuti online (D9). Deduciamo che in situazioni più controllate come la spiegazione dei compiti richiesti (D1) o l’introduzione dei contenuti (D2), sui quali è certamente avvenuta una pianificazione e preparazione anteriore, i docenti possano avvertire una maggiore sicurezza di quanto non potrebbe accadere in situazioni di gestione della classe quando è necessario richiamare su di sé l’attenzione. In questo caso le incognite possono essere molteplici e difficili da prevedere; il docente deve ricorrere ad una serie di competenze relazionali e socio-affettive che di volta in volta possono essere differenti e per le quali non ha adeguate competenze linguistiche in L2: tutto ciò può indurre ad un impiego maggiore della lingua madre come fattore rassicurante. Il fatto che, rispetto a tutte le situazioni poste nei dodici item, si percepiscano più sicuri nell’usare la lingua inglese quando si tratta di spiegare nuovi argomenti, da un lato è in linea con quanto precedentemente affermato riguardo la generale percezione di aumento di una *proficiency* linguistica degli insegnanti CLIL (Perez Canado, 2018), dall’altro però contestualizza la maggior sicurezza linguistica solo in situazioni controllate e previste dagli stessi insegnanti.

D6	D1	D3	D2	D11	D12	D4	D7	D8	D10	D9	D5
244	251	253	255	258	261	262	272	274	283	292	303

Figura 3. Somma dei punteggi relativi a ciascun item del punto Q2.

¹¹ Avere anche i dati relativi a ciascun gruppo, consente di dettagliare meglio il tipo di percezione in fase di discussione e restituzione finale.

¹² Sul dato ha fatto chiarezza la discussione durante la restituzione finale: esso ha riguardato prevalentemente un solo gruppo (gruppo 1) nel quale è emersa una competenza linguistica piuttosto bassa, secondo il parere dei formatori.

Se entriamo nel dettaglio dei singoli item possiamo avere contezza maggiore delle percezioni dei docenti. Andiamo a vedere quali scelte sono state dunque fatte (Figura 4):

		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12
A	1	17	17	16	9	10	17	10	8	8	8	9	17
	2	15	17	18	19	18	19	18	15	14	9	19	13
B	3	13	10	6	13	6	8	13	18	13	19	15	11
	4	13	9	16	15	10	15	11	12	14	15	10	16
C	5	13	13	15	10	12	9	13	17	13	13	12	7
	6	9	11	5	11	15	10	13	7	9	9	11	12
	7	0	1	2	0	7	0	0	1	6	3	0	2

Figura 4. Scelte per ciascun item ripartite secondo i sette punti Likert nelle tre fasce A, B e C.

Sommando i punteggi di ognuna delle tre fasce (A, B e C), riusciamo ad individuare, Figura 5, quegli item/situazioni che hanno ottenuto più scelte all'interno di esse (indicate in grassetto):

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12
A	32	34	34	28	28	36	28	23	22	17	28	30
B	26	19	22	28	16	23	24	30	27	34	25	27
C	22	25	22	21	34	19	26	25	28	25	23	21

Figura 5. Punteggi degli item aggregati per fascia.

L'uso della L1 per introdurre nuovi argomenti (D6) ha ottenuto il punteggio maggiore nella fascia A (mai/molto raramente) rispetto alle altre domande, a conferma ulteriore di quanto già rilevato, ovvero che per introdurre un argomento nuovo i docenti in formazione CLIL ritengono che avranno minor necessità di ricorrere all'italiano. Nel caso in cui il lessico sia di difficile traduzione (D10), occasionalmente o meno della metà delle volte (fascia B) esso potrà essere tradotto; mentre risulta molto importante attirare frequentemente/molto frequentemente (fascia C) l'attenzione degli studenti (D5).

Riguardo le attività di spiegazione dei compiti (D1), dei contenuti della lezione (D2) e di tutte le altre attività (D3) il campione ritiene che userà l'italiano raramente/molto raramente. Nel caso di attività non comprese dagli allievi (D4), il punteggio delle fasce A e B è lo stesso, quindi il campione ritiene di dover usare la L1 raramente/occasionalmente. Per la valutazione delle attività (D7) useranno raramente l'italiano, lo stesso per spiegare formule in discipline scientifiche (D11) e riassumere i contenuti (D12). Nel consolidare i contenuti (D8) i docenti ritengono che useranno l'italiano occasionalmente/metà delle volte, mentre vi ricorreranno frequentemente/molto frequentemente per la traduzione del materiale online (D9).

Da quanto appena riassunto, il campione ha indicato la percezione che la L1 potrà essere usata molto frequentemente o sempre solo in due dei casi contemplati: per tradurre contenuti online (D9) e per richiamare o attirare l'attenzione degli allievi (D5).

Come ulteriore sviluppo del presente lavoro, sarebbe certamente interessante andare ad indagare se il percepito troverà poi conferma nella realtà degli interventi didattici DNL-

CLIL e in quale misura, in modo da poter incrementare la riflessione e consapevolezza metodologica nei docenti e incentivare percorsi formativi efficaci alla ricaduta positiva negli apprendimenti degli studenti.

6. Conclusioni

Nella vasta area di ricerca attorno alle tematiche dell'approccio CLIL abbiamo scelto di investigare un aspetto che riteniamo non marginale nella relazione didattica: quanta lingua italiana gli insegnanti DNL di scuola secondaria di secondo grado in formazione metodologica CLIL pensano di dover usare/che useranno in classe? Per tale motivo ci siamo chiesti con quale frequenza gli insegnanti del campione ritengono di poter usare la lingua madre nel contesto di apprendimento CLIL e quanto per loro risulta importante usare la L1 nella gestione di alcune attività didattiche delineate.

Il questionario Quest1 ha restituito l'immagine di un docente CLIL percepito come colui che userà la lingua italiana solo occasionalmente (per più del 60%); per 1/3 del campione invece non va assolutamente usata e come nelle classi di lingua straniera, ritiene si dovrebbe usare solo l'inglese, secondo quell'approccio definito *L2 only*. Relativamente alla Quest2, emerge come non sarà necessario usare l'italiano quando si introdurranno nuovi argomenti o si spiegheranno le attività proposte. È ragionevole pensare che in questi momenti l'insegnante si possa sentire più sicuro nell'uso della lingua inglese per la progettazione precedentemente curata. L'uso dell'italiano sarà occasionalmente riservato alla traduzione di lessico difficile on line, mentre verrà impiegato frequentemente e molto frequentemente per richiamare l'attenzione degli allievi, quindi in funzione regolativa.

Se l'uso della lingua madre non deve essere lasciato al caso, come abbiamo inizialmente auspicato, diventa allora importante delimitare meglio i contesti sensati e funzionali all'acquisizione delle competenze linguistiche attraverso quelle disciplinari come accade nel contesto DNL-CLIL nell'ottica della *language awareness*. Un ulteriore avanzamento alla ricerca potrebbe essere rappresentato dalla somministrazione allo stesso campione dello stesso questionario dopo un periodo di pratica nelle classi per rilevare le differenze tra il percepito e il realizzato e di un ulteriore questionario (Quest2) che vada a investigare l'uso effettivo e strategico che è stato fatto della lingua italiana, in modo da poter così contribuire alla definizione di un framework di riferimento utile nell'ambito della CLIL Teacher Education.

Bibliografia

- Auerbach, E.R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 27(1), 9–32.
- Ball, P. (2017). Using language(s) to develop subject competences in CLIL-based practice. *PULSO. Revista de Educación*, 39, 15–34.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bensen, H., & Çavuşoğlu, Ç. (2013). Reasons for the Teachers' use of code-switching in adult EFL classrooms. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69–82.

- Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols-Martín, J.M., & Mehisto, P.T. (2010). *The CLIL teacher's competences grid*. http://tplusm.net/CLIL_Competences_Grid_31.12.09.pdf (ver. 15.04.2019) .
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523–532.
- Butzkamm, W. (1998). Code-switching in a bilingual history lesson: The mother tongue as a conversational lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(2), 81–99.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language learning journal*, 28(1), 29–39.
- Butzkamm, W., & Caldwell, J.A. (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8–24.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied linguistics*, 35(3), 243–262.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian modern language review*, 57(3), 402–423.
- Coyle, D. (2018). The Place of CLIL in (Bilingual) Education. *Theory Into Practice*, 57(3), 166–176.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221–240.
- Cummins, J., & Swain, M. (2014). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London - New York, NY: Routledge.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Decreti del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 e n. 89.
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2017). Management teams and teaching staff: do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1? *Language and Education*, 31(2), 93–109.
- Gaebler, P. (2014). L1 Use in FL Classrooms: Graduate Students' and Professors' Perceptions of English Use in Foreign Language Courses. *CATESOL Journal*, 25(1), 66–94.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging and education. In García & Wei (Eds) *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 63-77). London: Palgrave Macmillan.

- Gómez, D.Á.R. (2015). A practical approach to CLIL in L2 content-based courses: Methodological guidelines for the Andalusian bilingual classroom. *CLIL in Action: Voices from the Classroom*, 14-30.
- Jarvis, S. (2015). Influences of previously learned languages on the learning and use of additional languages. In *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 69-86). Springer, Cham.
- Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 6(2), 1-21.
- Lasagabaster, D. (2017). I always speak English in my classes. Reflections on the use of the L1/L2 in English Medium Instruction,. In A., Linares, & T. Morton (eds). *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (pp. 251-267. Amsterdam-Philadelphia, PA: Benjamins Publishing Company,.
- Lin, A.M. (2015). Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74-89.
- Lin, A.M., & He, P. (2017). Translanguaging as dynamic activity flows in CLIL classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 228-244.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language teaching*, 44(1), 64-77.
- Linares A. & Dalton-Puffer, C. (2015). The role of different tasks in CLIL students' use of evaluative language. *System*, 30(1), 1-11.
- Lo, Y.Y. (2015). How much L1 is too much? Teachers' language use in response to students' abilities and classroom interaction in Content and Language Integrated Learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 270-288.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. *First language use in second and foreign language learning*, 35-49.
- Macaro, E. (2010). *Continuum companion to second language acquisition*. London: Bloomsbury Publishing.
- Marsh, D., Maljer, A., & Hartial, A. K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. University of Jyväskylä, Finland.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols Martin, M.J. (2012). *European framework for CLIL teacher education*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Mayo, M.D., & de los Angeles Hidalgo, M. (2017). L1 use among young EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction. *System*, 67, 132-145.
- McMillan, B., & Turnbull, M. (2009). Teachers' use of the first language in French immersion: Revisiting a core principle. *First language use in second and foreign language learning*, 15-34.

- Méndez García, M.D.C., & Pavón Vázquez, V. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573–592.
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317–342.
- Pérez Cañado, M.L. (2018). Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory Into Practice*, 57(3), 1–10.
- Pérez-Vidal, C. (2013). Perspectives and lessons from the challenge of CLIL experiences. In C. Abello-Contesse, P.M. Chandler, M.D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán, *Bilingual and multilingual education in the 21st century. Building on experience* (pp. 59-82). Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pichette, F., & Leśniewska, J. (2018). Percentage of L1-based errors in ESL: An update on Ellis. *International Journal of Language Studies*, 12(2), 1–16.
- Somers, T., & Surmont, J. (2012). CLIL and immersion: How clear-cut are they? *ELT Journal*, 66(1), 113–116.
- Storch, N., & Aldosari, A. (. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355–375.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). "Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting?". *TESOL Quarterly* 37(4), 760–769.
- Swain, M. (1986). Two ingredients to the successful use of a second language as a medium of instruction in Hong Kong. *Educational Research Journal*, 1(1), 1–6.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, culture and curriculum*, 3(1), 65–81.
- Temirova, F., & Westall, D. (2015). Analysis of first and foreign language use in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 217–221.
- Turnbull, B. (2018). Examining Pre-service ESL Teacher Beliefs: Perspectives on First Language Use in the Second Language Classroom. *Journal of Second Language Teaching & Research*, 6(1), 50–76.
- Turnbull, M., & Dailey-O'Cain, J. (. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Luogo: Multilingual Matters.
- Wannagat, U. (2009). Learning through L2- Content and language integrated learning (CLIL) and English as medium of instruction (EMI). Learning throu *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 663–682.