

La metodologia CLIL e l'italiano a stranieri

Graziano Serragiotto

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract The present paper focuses, on the one side, on some theoretical and methodological issues regarding CLIL and, on the other side, on strategies, techniques, and instruments useful for teaching Italian to foreigners (making a distinction between foreign language and second language). After considering the value added of CLIL and comparing it to traditional ways, different contexts where to teach Italian to foreigners are analysed and at the same time strategies and good practices are highlighted to help create new paths for teaching Italian to foreigners.

Keywords CLIL. Italian as a Foreign language. Italian as a Second language. Methodology. Good practice.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Peculiarità del CLIL. – 3 Il CLIL e l'italiano a stranieri. – 3.1 Il CLIL e l'italiano come LS. – 3.2 Il CLIL e l'italiano come L2.

1 Introduzione

A nostro avviso, per meglio capire il CLIL occorre risalire alle origini del contributo promosso dal Consiglio europeo nell'ambito dell'educazione linguistica poiché l'evoluzione socioculturale dell'Europa e l'internazionalizzazione del sistema scolastico mettono in luce alcuni degli elementi che hanno reso il CLIL uno dei modelli didattici fra i più diffusi in Europa.

L'articolo 126 del Trattato di Maastricht del 1991 rappresenta il primo passo che ufficializza l'ingresso del CLIL in ambito europeo. La Commissione europea deve affrontare nuove sfide educative e metodologiche in modo tale che i contesti scolastici diventino luogo e strumento per potenziare l'apprendimento integrato fra lingua straniera e discipline nei vari stadi e livelli della vita educativa e lavorativa del cittadino europeo.

Successivamente il plurilinguismo, come obiettivo, verrà ripreso nel *Livre blanc sur l'éducation et la formation* approvato dall'Unione Europea nel 1995; un testo programmatico che suggerisce percorsi didattici in cui le lingue straniere diventano veicolo per insegnare altre discipline.

Un ulteriore aiuto per lo sviluppo di scenari didattici dove è inserito il CLIL deriva dal *Quadro comune europeo di riferimento* che definisce dei descrittori linguistici dei vari livelli e degli obiettivi didattici comuni per tutti i docenti di lingua straniera in Europa. Nel progetto del Consiglio d'Europa (2001), oltre a essere indicate le linee guida per la promozione del plurilinguismo, viene proposta la riduzione dell'insegnamento formale della prima lingua straniera in modo da essere utilizzata per l'insegnamento di un'altra disciplina.

Un altro riferimento istituzionale che prevede un avvicinamento tra lingua veicolare e contenuti non linguistici si trova nel *Progetto Lingue 2000*, che si pone l'obiettivo di innovare i processi di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere rafforzando determinate competenze comunicative negli allievi di ogni ordine e grado.

Altra fonte istituzionale che fa riferimento all'insegnamento veicolare è l'Action Plan 2004-06 nel quale vengono incoraggiati modelli di educazione strategici che contemplano l'apprendimento di 'lingue e contenuti disciplinari' da parte degli studenti europei che imparano attraverso una lingua straniera.

Per quanto riguarda l'Italia, la legge sull'autonomia scolastica (1999) ha permesso di attivare nelle scuole richiedenti dei progetti che includevano percorsi CLIL. Tale situazione ha fatto in modo che i modelli CLIL sperimentati nascano soprattutto dal basso e abbiano quindi una propria dimensione locale che si caratterizza per flessibilità e soluzioni costruite su misura, per particolari e differenti esigenze che hanno come riferimento il contesto nel quale si opera.

Con la Riforma Gelmini (2010), il CLIL ha una nuova configurazione soprattutto nella scuola secondaria superiore. Il nuovo assetto prevede l'inserimento all'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici di una disciplina che dovrà essere insegnata in lingua straniera, mentre nei licei linguistici verranno sperimentati e implementati dei moduli CLIL a iniziare dal terzo anno. L'obiettivo consiste nell'inserire la scuola italiana in una dimensione europea. A tale scopo, numerose scuole con obiettivi prioritari di educazione all'Europa hanno realizzato mediante scambi culturali e l'ottenimento di finanziamenti

di progetti europei quali *Socrates* e *Leonardo*, modelli CLIL finalizzati a costruire degli ambienti che assicurino un apprendimento contemporaneo di lingua e contenuto, i cui effetti tangibili concorrono allo sviluppo di competenze linguistiche specifiche e al consolidamento della costruzione del profilo professionale di ciascun studente.

Ancora prima della Riforma Gelmini, l'Università Ca' Foscari Venezia è stata pioniera di molti progetti CLIL in ogni ordine e grado e ha sviluppato molta ricerca in questo campo grazie a Carmel Mary Coonan che ha creato un laboratorio apposito, con gruppi di ricerca e sviluppando molte tematiche di ricerca specifiche. Riportiamo solo alcune delle sue numerose pubblicazioni sulla tematica: Coonan [2002] 2012; 2004; 2006; 2008; 2017. Grazie a queste opportunità alcuni studiosi legati a tale laboratorio hanno iniziato delle ricerche e scritto sul tema, tra i quali Serragiotto (2003; 2014; 2017; 2021), Menegale (2017; 2020), Bier (2018), Fazzi (2020), per citarne alcuni.

Inoltre, con l'avvio della Riforma Gelmini sono stati istituiti diversi comitati tecnici scientifici ministeriali e Carmel Mary Coonan ha partecipato come esperta del settore a tali comitati come ad altri tavoli di lavoro e gruppi di ricerca sia nazionali sia internazionali

In questo contributo vorremmo evidenziare alcune riflessioni, partendo da quello che si è fatto con le lingue straniere, per focalizzare l'attenzione sull'italiano a stranieri.

2 Peculiarità del CLIL

Insegnare una disciplina non linguistica attraverso una lingua straniera rappresenta una delle sfide (Marsh 2002) metodologiche della glottodidattica e il CLIL (apprendimento integrato di lingue e contenuti) si pone all'origine di questo modo di impiegare una lingua straniera come strumento matetico (Coonan 2004) associato a concetti e idee di una disciplina che ha finalità non linguistiche. Il fine è di creare effetti positivi per quel che riguarda la motivazione degli studenti e la loro effettiva capacità di usare la lingua straniera con successo per l'approfondimento di aree tematiche e per lo sviluppo di specifici contenuti. Una linea di sviluppo curricolare e didattico CLIL stimola i processi educativi bilingue, allineandosi di fatto alle sfide socioculturali della scuola che vede nella crescita dello studente con altre persone e nello scambio delle idee (Simon, Zatta 2008) i principi di fondo dell'integrazione e dell'educazione interculturale (Dolci, Spinelli 2006).

Il punto di partenza sono ancora una volta i valori di un sistema di istruzione orientato a un contesto globale, la formazione e l'aggiornamento glottodidattico (Serra Borneto 2003) con il quale il CLIL viene applicato dal docente e, non ultimo, gli studi attorno alle operazioni cognitive e affettive che stanno alla base dell'acquisizione (Krashen 1981) della lingua straniera.

Dopo queste considerazioni si deve comunque sottolineare che il processo di apprendimento innescato dal CLIL pone delle criticità di ordine metodologico e pratico poiché la lingua straniera da apprendere deve veicolare una o più discipline del curriculum considerando il divario fra l'insegnamento della lingua e l'uso che si fa di essa per veicolare contenuti micro-disciplinari.

L'insegnamento veicolare di una lingua straniera pone delle difficoltà di ordine metodologico e una delle necessità riscontrate è l'esigenza che l'input della disciplina, orale e scritto, venga reso comprensibile (Krashen 1985) allo studente in quanto l'argomento presentato può essere poco familiare. Per poter fare questo si possono utilizzare dei materiali autentici: essi rendono più stimolanti e, nello stesso tempo, più complesso a livello linguistico e concettuale il contenuto disciplinare, creando negli allievi il senso di sfida cognitiva ed esperienziale nel risolvere i problemi e usare la lingua in modo appropriato. Inoltre, si può pensare allo sfruttamento dei processi attentivi (Torresan 2008) e delle modalità interattiva promosse da codici extralinguistici, le quali rappresentano una risorsa cognitiva poco sfruttata nel tradizionale insegnamento della lingua, dove quest'ultima cerca di spiegare sé stessa attraverso perifrasi o traduzioni in lingua madre.

Va messo in evidenza come alcune discipline non linguistiche si prestano ad accogliere un approccio didattico di tipo CLIL, in quanto già possiedono la caratteristica di accompagnare il linguaggio verbale con cartine, mappe, grafici, immagini, come supporto alla comprensione dei contenuti e potenziamento del messaggio linguistico. In questo caso, si realizza uno spostamento del focus d'attenzione dalla forma linguistica ai contenuti disciplinari veicolati in lingua straniera. Di conseguenza, l'input (Krashen 1985) disciplinare acquista comprensibilità (Ting 2011) sia in senso ricettivo sia produttivo e, nonostante alcune imprecisioni, finisce per avere una precedenza sulla correttezza formale fine a sé stessa della performance linguistica.

Da quanto appena detto si evince come l'input venga presentato in una pluralità di modi determinando un diverso approccio dello studente alla lingua veicolare. Ne è prova l'atteggiamento che lo studente assume durante la lezione: egli è chiamato a partecipare attivamente allo sviluppo linguistico dei concetti, e nell'ottica della lezione partecipata, rielabora in maniera contestuale e in forma discorsiva il nuovo repertorio concettuale. In questo modo, lo studente si rende attivo nel semplificare i processi di negoziazione dei contenuti appresi, nel mettere in discussione l'obiettivo del suo apprendimento e, infine, nel valutare le performance ottenute in termini di interazione con i compagni (Gajo 2001) e con l'insegnante (Guazzieri 2007).

Il CLIL valuta di ugual peso la lingua straniera e la disciplina veicolata. In altre parole, si ha un doppio apprendimento della lingua (Coonan 2006) mediante il contenuto e di quest'ultimo attraverso la

lingua. Non c'è dunque asimmetria fra le due materie, l'unica cosa da sottolineare è il focus d'attenzione verso i contenuti disciplinari, la lingua si piega verso i bisogni dei contenuti e lo studente, in questo modo, ha un contatto più profondo con la lingua e con i contenuti da apprendere. Questo rapporto fra lingua/studente/contenuti costituisce il punto di partenza del processo di apprendimento nei quali si mantengono centrali la figura dell'apprendente che sviluppa e domina la logica disciplinare (Balboni 2008) attraverso l'uso della lingua da apprendere per apprendere (Mariani 2004) e la sua interazione in lingua poiché egli non simula la necessità di utilizzare una lingua ma la si usa in un contesto di reali necessità di studio e professionali.

Per quanto riguarda le motivazioni, per intraprendere un percorso CLIL in una situazione non istituzionalizzata, e cioè dove non ci sia un obbligo di legge, si deve valutare il valore aggiunto che tale scelta possa portare.

Dal punto di vista linguistico possiamo avere sicuramente un valore aggiunto dato dall'aumento della quantità di esposizione alla lingua straniera, che può e deve essere anche un aumento di qualità di esposizione linguistica; inoltre, ci può essere una maggiore motivazione per gli studenti nel trattare argomenti più concreti, oltre al fatto che, per superare difficoltà linguistiche, varie strategie e vari codici (non solo quello linguistico) possono essere utilizzati.

Anche dal punto di vista dei contenuti ci può essere una motivazione. Per esempio, analizzare la Prima guerra mondiale su un testo in italiano o in inglese o in tedesco può fare la differenza: i fatti e gli avvenimenti sono gli stessi (almeno dovrebbero), ma le interpretazioni delle varie azioni intraprese possono variare e lo studente, comparandole, ha la possibilità di sviluppare uno spirito critico; inoltre, le materie non vengono insegnate allo stesso modo nelle varie realtà straniere e quindi si può lavorare con gli studenti con modalità diverse o seguendo percorsi diversi che, comunque, portano agli stessi risultati per quanto riguarda l'acquisizione dei contenuti.

Lo studente diventa protagonista quando lavora con il CLIL: scopre dei contenuti in modo induttivo attraverso l'aiuto del docente e sviluppa abilità linguistiche, soprattutto quelle comunicative, grazie a dei compiti svolti a coppie e/o a gruppi. In base alla tipologia delle scuole e alle caratteristiche degli studenti possiamo riscontrare anche una motivazione maggiore per gli studenti a livello di lingua o di contenuti. Per esempio, lavorare con materie caratterizzanti in un istituto alberghiero in lingua straniera può accrescere la motivazione per le lingue straniere o viceversa in un liceo linguistico può accrescere la motivazione per le materie scientifiche.

In questa prospettiva, il CLIL può essere considerato un approccio didattico innovativo poiché afferma la diversità delle espressioni culturali e linguistiche come mezzo di comprensione della realtà e di integrazione e lo fa rendendo partecipi i destinatari di situazioni

talmente flessibili e varie che ogni percorso necessita di essere ricordato e verificato in base agli obiettivi di natura didattica e pedagogica elaborati in fase di progettazione.

Questo fattore porta i docenti a elaborare una progettazione consapevole e mirata a favorire l'integrazione curricolare, a selezionare i destinatari e a decidere le modalità di insegnamento più adeguate, valutando al contempo eventuali modifiche da fare in itinere affinché gli ambienti CLIL diventino realmente efficaci e significativi per l'apprendimento.

3 Il CLIL e l'italiano a stranieri

Dopo aver messo in evidenza alcune caratteristiche del CLIL l'attenzione è focalizzata sull'italiano a stranieri considerando due prospettive: l'italiano come lingua straniera (l'italiano imparato fuori dall'Italia che serve come veicolo per trasmettere dei contenuti) e l'italiano come lingua seconda per gli immigrati in Italia (appreso in una situazione dove l'italiano viene usato nei contesti comunicativi quotidianamente).

3.1 Il CLIL e l'italiano come LS

Potrebbe essere interessante utilizzare il CLIL in contesti di italiano come lingua straniera con dei contenuti legati all'arte, alla musica, alla storia ecc. soprattutto con addetti ai lavori che desiderano entrare in contatto direttamente con l'Italia per motivi di lavoro o altro; oppure ci potrebbero essere dei contenuti legati a specifici ambiti lavorativi, che potrebbero favorire l'inserimento degli studenti in certi contesti, nel caso decidessero di immigrare e trovare un'occupazione in Italia.

Per il suo carico di complessità cognitiva, per la vicinanza e una certa, sufficiente uniformità (Weinreich 1970) con le altre lingue romanze praticate in alcuni Paesi come per esempio Brasile (Serragiotto 2012) e Argentina, per i punti di contatto (Luise 2006) che presenta con la L1, la lingua italiana si presta bene a essere usata come mezzo per costituire una base di progettazione integrata CLIL e per veicolare contenuti di discipline umanistiche, le quali fanno emergere lo straordinario patrimonio storico di cui la lingua è un precipitato (Lo Duca 2003). In modo particolare, se si considera il contesto socio-culturale, linguistico e comunicativo di alcuni Paesi, l'italiano costituisce un vantaggio per gli apprendenti perché è una lingua che può determinare un miglioramento della competenza linguistica a fronte del livello, già di per sé non iniziale, con cui un discente locale parte nel momento di approfondire i contenuti attraverso la suddetta LS.

Le implicazioni didattiche e le caratteristiche microlinguistiche dei testi in lingua italiana facilitano l'esperienza di comprensione integrata di lingue e contenuti; il ricorso al *code-switching* e a codici extralinguistici rivelano la possibilità di attuare un percorso equilibrato nel quale indagare il rapporto tra LS e L1 da una prospettiva culturale e interculturale.

La funzione strategica dell'italiano, dove sono presenti comunità di origine italiana, si misura anche dall'impatto che essa ha sul numero di studenti del posto che si accostano al carico concettuale che l'italiano veicola attraverso i media, dalla presenza di un grande comunità italiana e dalla distribuzione capillare di organizzazioni scolastiche impegnate a mantenere viva l'educazione bilingue e a formare generazioni plurilingue, con possibilità di successo lavorativo. Aspetto non trascurabile nella politica economica dell'Italia con questi paesi: infatti, dopo aver considerato le radici profonde che legano l'Italia a tali Paesi, il sistema di produzione italiano ha impegnato ingenti risorse per sviluppare e connettere in una sorta di network, le aziende italiane e la comunità di affari italo brasiliane o argentine, per esempio.

La definizione della lingua italiana come LS veicolare opera su un continuum culturale e su una varietà linguistica che presenta numerose affinità, assicurando un orientamento di valori ed elementi linguistici destinato a rafforzare le idee di chi ha una visione chiara del proprio futuro come cittadino plurilingue, competente nello scambio, nella conoscenza e nel rispetto delle diversità.

3.2 Il CLIL e l'italiano come L2

Nel caso dell'italiano come lingua seconda, si può utilizzare il CLIL per veicolare dei contenuti, ad esempio, in ambito sociosanitario per diventare infermieri, oppure in ambito meccanico per lavorare con certi macchinari, oppure per diventare operatori ecologici ecc. In aggiunta, si potrebbe lavorare anche con delle tematiche trasversali, come educazione all'ambiente, educazione stradale o educazione alla salute, che potrebbero favorire la conoscenza degli usi e dei costumi della cultura italiana e quindi aiutare tali persone nell'inserimento nella società italiana.

Inoltre, ci potrebbero essere altre motivazioni: studenti inseriti in un contesto scolastico curricolare, per esempio la pallavolo in italiano o delle tematiche trasversali, per esempio, di educazione civica; studenti Erasmus che si vogliono specializzare, ad esempio, in arte, musica ecc.; adulti inseriti in un ambito lavorativo con la finalità di conseguire una specializzazione in settori lavorativi particolari, ma anche di acquisire una lingua specifica e adeguata.

Il CLIL, nell'insegnamento dell'italiano L2 in Italia, trova abbastanza spazio di diffusione perché grazie ad esso il docente ha la pos-

sibilità di costruire un percorso di formazione e di apprendimento dello studente al termine del quale quest'ultimo potrà raggiungere delle competenze linguistiche e comunicative di ordine superiore, definite come la «lingua per lo studio» (Serragiotto 2009).

Ci sono differenze di contesti tra LS e L2 ma la metodologia usata potrebbe essere ugualmente proficua. Le differenze più importanti sono:

- A- Tipologia di studenti: mentre nelle classi CLIL di lingua straniera abbiamo tutti gli studenti coinvolti in una lingua straniera per esperienze CLIL, nelle classi italiane abbiamo studenti italiani e studenti stranieri che porterebbero avanti esperienze CLIL in lingua italiana; gli studenti italiani, come pari, potrebbero essere di aiuto per gli studenti stranieri;
- B- lingua degli studenti: mentre nelle classi CLIL di lingua straniera gli studenti coinvolti lavorano in lingua straniera su dei contenuti ed eventualmente si possono servire della loro lingua madre per cercare aiuto o trovare una spiegazione e gli stessi docenti conoscono tale lingua, essendo nella maggior parte dei casi di lingua madre, nelle classi di italiano L2 si può comunicare solo attraverso la lingua italiana che fa da veicolo per tutto, non c'è la possibilità di utilizzare la lingua madre degli studenti (se non in rari casi dove ci sia un mediatore linguistico o ci siano più studenti stranieri che parlano la stessa lingua) e gli stessi docenti non conoscono la lingua madre degli studenti (se non in casi rari) ed è difficile trovare una lingua ponte per superare le situazioni problematiche;
- C- lingua dei docenti: come si è già sottolineato nel punto precedente, molto spesso nelle classi di italiano L2 i docenti né conoscono la lingua madre dei discenti né hanno a disposizione una lingua ponte per poter facilitare la trasmissione dei contenuti; quindi, la lingua italiana è l'unico mezzo oltre ai linguaggi extralinguistici che può essere utilizzato;
- D- tipologia di docenti: rispetto alle classi CLIL di lingua straniera dove i due docenti (uno di lingua e uno di disciplina) lavorano in équipe e di solito uno è esperto di lingua mentre l'altro di disciplina (il livello di lingua straniera del docente di disciplina è adeguato ma non elevato) nelle classi di italiano L2 entrambi i docenti (di lingua e di disciplina) conoscono la lingua italiana, anche se l'insegnante di lingua può avere una conoscenza metacognitiva della lingua ed inoltre può conoscere una metodologia glottodidattica per rendere comprensibili i testi, cosa non fondamentale e non richiesta ad un insegnante di discipli-

na a cui di solito interessa solo far comprendere dei contenuti, dando per scontata la conoscenza linguistica degli studenti.

Nonostante ci siano delle differenze dei contesti il CLIL, nelle classi di italiano L2, può avere una funzione importante: innanzitutto offre ai docenti una occasione per riflettere in modo metacognitivo sulla loro attività di docenti e sulle loro scelte metodologiche; in secondo luogo fornisce una gamma di strategie che possono essere utilizzate proficuamente per migliorare l'apprendimento degli studenti e non solo quelli stranieri, che comunque rischiano di essere emarginati sia sul piano scolastico sia su quello sociale.

Poiché gli studenti stranieri devono apprendere attraverso una lingua non nativa, l'insegnante deve trovare delle soluzioni metodologiche didattiche, affinché si realizzi ugualmente l'apprendimento. Secondo il CLIL lo studente può imparare i contenuti, ma anche la lingua, attraverso questi ultimi. In questo senso si promuovono due tipi di apprendimento contemporaneamente: l'uno attraverso l'altro.

Ciò che risulta difficile da realizzare in situazioni CLIL di lingua straniera, lo è anche nel caso delle classi di italiano L2 dove gli insegnanti pongono la massima attenzione sul significato e non sulla forma che lo veicola, non però per scelta metodologica, bensì per la forma mentis del docente, abituato a comunicare dei contenuti dando per scontato il codice linguistico di cui si serve.

In ambiente CLIL, si propongono molte strategie di facilitazione per aiutare quegli studenti che manifestano difficoltà nell'apprendimento: ripetizioni, riformulazioni, ridondanze verbali, spiegazioni; strategie interattive come lezioni dialogate; uso di supporti non verbali come grafici, fotografie, disegni; uso mirato dell'intonazione e della gestualità, tutto per assicurare la comprensione dell'informazione o dell'input.

L'intreccio tra competenze disciplinari e linguistiche potrebbe essere alla base di uno sviluppo più completo del curriculum. Secondo questa teoria l'educazione bilingue sembra essere un canale privilegiato per un processo che superi il puro apprendimento di tipo scolastico, non solo per quanto riguarda la lingua, ma anche per quanto riguarda la disciplina.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nella società complessa*. Torino: UTET Università.
- Bier, A. (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-213-0>.
- Consiglio d'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coonan, C.M. (2004). «Progettare per CLIL: una cornice di riferimento». Serragiotto G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET Università, s.p.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2006). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2008). *CLIL e l'apprendimento delle lingue*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. [2002] (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Università.
- Coonan, C.M. (2017). «CLIL Teacher Education: Issues and Direction». *Language Teacher Education*, 4(2), 1-16. <http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/VOL4N02.pdf>.
- Dolci, R.; Spinelli, B. (2006). «Percorsi di sviluppo di un'identità interculturale in ambienti integrati di apprendimento sulla scia dei referenziali per le lingue». Serragiotto, G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima, 115-42.
- Fazzi, F. (2020). «Stakeholders' Perceptions Over the Integration of CLIL and Museum Education and Methodological Implications». *EL.LE: Educazione Linguistica. Language Education*, 9(3), 407-36. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/005>.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, Bilinguisme et Interaction en Classe*. Paris: Didier.
- Guazzieri, A. (2007). «Cooperative Learning in CLIL». Marsh, D.; Wolff, D. (eds), *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 171-84.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Lo Duca, M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Luise, M.C. (2006). «Due contesti particolari di educazione bilingue: la metodologia CLIL e l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda». Coonan, C.M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina, 69-78.
- Mariani, L. (2004). «Learning to Learn». Morrow, K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press, 32-41.
- Marsh, D. (2002). «Main Features of CLIL». Langè, G. (ed.), *Tie- CLIL Professional Development Course*. Milan: Direzione Regionale Lombardia, s.p.
- Menegale, M. (2017). «Developing (Language) Learner Autonomy through CLIL». Coonan, C.M.; Favaro, L.; Menegale, M. (eds), *A Journey through the Content and Language Integrated Learning Landscape: Problems and Prospects*. Cambridge: Cambridge Scholars, 18-28.

- Menegale, M. (2020). «Learning Strategies Instruction in CLIL Textbooks and Teacher Authored Materials: A Qualitative Study». *International Journal of Linguistics*, 12(2), 186-205. <https://doi.org/10.5296/ijl.v12i2.16537>.
- Serra Borneto, C. (2003). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- Serragiotto, G. (2003). *CLIL: apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra; Welland: Soleil.
- Serragiotto, G. (2009). «Il CLIL nell'italiano L2: la comprensibilità dei testi». Santipolo, M. (a cura di), *Italiano L2: dal curriculum alla classe*. Perugia: Guerra, 71-84. <http://www.anls.it/wp/wp-content/uploads/2019/01/Serragiotto-IL-CLIL-nellitaliano-71-84.pdf>.
- Serragiotto, G. (2012). «L'apprendimento integrato della lingua italiana e di contenuti non linguistici (CLIL) in Brasile». *Revista de Italianistica*, 24, 42-68. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i24p42-68>.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET Università.
- Serragiotto, G. (2017). «The Problems of Implementing CLIL in Italy». *International Journal of Linguistics*, 9(5), 82-96. <https://doi.org/10.5296/ijl.v9i5.11829>.
- Serragiotto, G. (2021). «CLIL, microlingue, EMI». D'Angelo, M.; Ozbot, M. (a cura di), *Lingue, Testi, Discorsi*. Firenze: Cesati, 319-27.
- Simon, H.; Zatta, D. (2008). *Strategia e cultura d'impresa*. Milano: Il Sole 24 ore.
- Ting, T. (2011). «CLIL: un approccio 'brain compatible' all'apprendimento di lingua e contenuto». *Quaderni di Linguistica*, 2, 55-64.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenza e didattica delle lingue*. Bologna: Emi.
- Weinreich, U. (1970). *Languages in Contact*. Mouton: The Hague-Paris.

