

Content and Language Integrated Learning

G. Langè

Language learning assumptions in CLIL

1.1. Definition

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a general expression used to refer to any teaching of a non-language subject through the medium of a second or foreign language (L2). CLIL suggests an equilibrium between content and language learning. The non-language content is developed through the L2 and the L2 is developed through the non-language content.

In 1995 the European Commission adopted a document on education called **The White Paper*. Teaching and learning. Towards the learning society*". It declares that proficiency in three community languages is a prior objective, and suggests teaching content in a foreign language as a way to contribute to the achievement of this objective of plurilingualism.

- CLIL can be seen as an educational approach to support linguistic diversity and a powerful tool that can have a strong impact on language learning in the future.
- CLIL is an innovative approach to learning, a dynamic and motivating force with holistic features. It constitutes an attempt to overcome the restraints of traditional school curricula, i.e. the teaching of individual subjects, and represents a shift towards curricular integration.
- CLIL may be implemented in a variety of ways and in very different situations as it encompasses many different forms of teaching. CLIL can refer to the whole year instruction of one or more subjects – such as biology, history or math – or the teaching of a module on a specific topic or part of a regular course (like the French Revolution or air pollution).
- CLIL aims to create an improvement in the second language competence and development of knowledge and skills in the other non-language areas. In order for this to occur, it is necessary to create adequate conditions both from the point of view of organization and teaching. When CLIL is introduced, some rearrangement of content, language or timing may be necessary.
- CLIL mostly applies to the teaching of a non-community language such as French in Austria or Spanish in Italy but it can also be used for the teaching of a second language in a bilingual context, like Italian in South-Tyrol.

1.2 Quantity and quality of exposure

CLIL is based on sound theoretical premises and has been trialled for a number of years in various locations. The many children that have already experienced CLIL all around Europe have proven the approach non-detrimental and mainly successful as regards both language and content. The main language learning assumptions of CLIL concern quantity and quality of exposure to the foreign language as well as increased motivation to learn.

Quantity of exposure

Research on second language acquisition has shown that considerable exposure to naturally-occurring language is necessary to ensure the achievement of a good level of competence in the L2. Learners need to have access to spontaneous speech, preferably in an interactive context where they can obtain plenty of information on the structure and the functioning of the foreign language. In such a situation learners can also test the hypotheses they are forming about the language they are learning. Acquiring an L2 is a long and natural process. It requires the learner to go through necessary stages of "imperfect" knowledge before mastering the various aspects of the foreign language.

As any CLIL approach guarantees a considerable increase in amount of exposure to the L2, in many European countries it may prove a unique opportunity to both improve the standards of the languages which are already taught in the curriculum and introduce additional foreign languages.

Quality of exposure

However, CLIL does not only offer better learning conditions in terms of more exposure to the foreign language. It also offers good quality linguistic exposure. As can be seen from schools where CLIL is already in operation, CLIL calls for an interactive teaching style. This means that students have more opportunities to participate verbally by interacting with the teacher and other fellow-students using the L2. In this way learners can try out what they know of the foreign language. They are forced to expand their linguistic resources in order to cope with the demands of content learning.

Moreover, using the foreign language to grasp non-language content requires a depth of processing which leads to improved language acquisition. Learning is at least partly a problem-solving activity and CLIL asks learners to solve problems through the foreign language. When using the L2 to understand and learn a non-language subject, a wide range of cognitive processes are activated in the L2. This is what normally occurs in the native language. It is also by learning, thinking and communicating non-language content through language that first the young child and then the older child later acquire fully-fledged native language competence.

1.3 Added value

CLIL relies on intrinsic motivation, that is, the learners are involved in interesting and meaningful activities while using the language. Language learning applies to what is going on in the classroom and satisfies immediate needs. In other words, CLIL provides plenty of opportunities for incidental language learning; the kind of learning which occurs when the learners' attention is focussed on something different from what is being taught. Incidental language learning has been shown to be very effective, deep and long-lasting. It positively complements the intentional language learning which typically occurs in the more traditional language classroom. CLIL, in fact, is not intended to replace traditional language teaching. Extensive research

during the 20year Canadian immersion experience has in fact shown that unless more formal language learning takes place alongside immersion, learners fail to acquire full mastery of the second language.

2. Subjects, languages, schools, learners, teachers

2.1. Which disciplines?

All subjects can be taught through the foreign language, although different disciplines offer different advantages and are better suited for specific groups of learners. There are disciplines which mainly rely on verbal communication and those in which non-verbal communication, visual and graphic materials are used to clarify and integrate content presented verbally. In the first group we find disciplines like history, philosophy, political science; in the second group, on the other hand, we have subjects such as physical education, biology and geography. Learners with any level of linguistic competence can be taught the subjects of the second group through the foreign language. In these cases the teacher can supplement the linguistic input with more accessible information.

Verbal and non-verbal input

Even very basic language can be taught, for instance, by using an atlas, by listing the capital cities of the European countries and pointing at them on the map (Rome is the capital city of Italy or The capital of Italy is Rome). Similarly, by demonstrating various types of movements, the teacher of physical education can go through a whole series of verbs like running, jumping, turning round, climbing. Realia, visual aids, animal and human models, etc. can also be used at more advanced levels when linguistically complex descriptions can be better understood through the support of non-verbal input. Before learners acquire new features of the L2, the message must be embedded in a meaningful context which integrates what is not known of the foreign language.

Exploring text types

Disciplines that rely more on verbal communication require the learners to have a reasonably high level of L2 competence before they can be introduced into the curriculum, especially if the second/foreign language is not similar to the students' mother tongue. These disciplines, however, are ideal to explore all text types, from description to argumentation and thus provide an excellent means for teaching students to discuss, give opinions, defend positions, etc. in the foreign language.

General and special languages

A further consideration that must be made when choosing suitable disciplines is that different types of language may be acquired. Although to a greater or lesser extent all disciplines rely on general language for classroom routines and in less structured parts of the classroom, a distinction may be drawn between human sciences on the one hand and technical and scientific subjects on the other. The type of discourse found in the first group is closer to the general language: what is read in newspapers, used in conversation, heard on TV, etc. Technical and scientific language, on the other hand,

is rich in words that are only found in the specific field and it also has typical grammatical structures. These specialist expressions need to be learnt in order to deal with the different field-related topics. If, for example, most of the words used in history are those of the general language, many of the words found in chemistry belong only to chemistry and stand for chemical elements.

This results in different advantages and disadvantages. When learning history in French, students will learn a lot of the common core of the language and their general ability to use the language will improve. The technical vocabulary of chemistry, on the other hand, is common to many European languages. Thus learning this discipline through a foreign language might be easier because many of the words are easily recognisable and can be easily transferred to or from the mother tongue.

Which languages?

Various factors have to be kept in mind when choosing which language/s should be used for CLIL. They concern:

- (a) the geo-political situation of the country or region where the school is located
- (b) the degree of similarity between the foreign language and the students' mother tongue
- (c) the subjects to be taught through the foreign language
- (d) local resources.

Language policy

In terms of geographic convenience, it may be advisable to choose a language spoken in near-by regions, as would be Italian for Austrian students or French for Italian students living in Val d'Aosta. From the viewpoint of a wider, continental language policy, other considerations may become more relevant, such as the need to ensure language diversity and the protection of minority languages in Europe. For these reasons, English should not be the only language of CLIL, even though the pressure of parents and society to use it may be very strong. This has to do with the role of English as a language of international communication.

Linguistic similarity

The degree of similarity between the foreign language and the learners' native language should be considered together with the choice of the subjects to be taught through CLIL. It is supposed to be easier for students to understand a foreign language close to their mother tongue in terms of vocabulary, grammar or pronunciation. This is why instruction of more subjects that mainly rely on verbal communication (such as history and political science) can start quite early if it is carried out in related languages (e.g. Spanish for Italians, or Dutch for Germans). Such languages can in fact be used throughout the curriculum. Non related languages (e.g. German and Italian), on the other hand, should be used to teach subjects in which the verbal component is foremost only if learners already possess a good level of competence in the foreign language, to avoid excessive simplification in the presentation of contents on the part of the teacher. Such restriction mainly applies to the secondary school level.

All the above considerations should be taken into account for long-term planning and education policy. Short-term intervention, however, may call for less ambitious

choices necessarily influenced by the human and material resources available (cf. 2.5, 3.2).

2.2 Schools

Researchers encourage experimentation with different content subjects, methodological approaches and with learners of different ages. The implementation of CLIL also varies according to the different school systems.

Types of schools

Due to its practical nature and flexibility CLIL can be incorporated in different types of schools: both state and private. The diversity of approaches can be observed through a variety of modalities. With regard to the age of learners experiences range from kindergarten to secondary level of education. CLIL can be used for certain time periods or tasks within the overall school curriculum and educational framework or implemented as optional subjects in secondary schools. Subjects, modules and projects can all be taught through CLIL.

CLIL may be beneficial for all parties involved in the implementation: schools, teachers, learners, and parents.

Advantages for the school:

CLIL implementation within the school curriculum will raise the profile of foreign language learning throughout the school. It can also support the school's development and make the school more responsive to local needs.

Moreover, invaluable experiences have been gleaned in subjects with a vocational orientation such as nursing, health care, home economics, woodwork and metalwork.

Learners

Type of learner suited to CLIL

CLIL is not intended to be an elitist form of education. In principle, all learners can benefit from CLIL irrespective of their cognitive abilities. This approach to learning should be the free choice of learners and their parents. Each school needs to decide about selection criteria (if any), that is which language pre-requisites are desirable for enrolment, although most secondary schools have found it appropriate to require some prior knowledge of the L2 before their learners start CLIL.

Advantages for the learners:

- through the exposure to more interesting, authentic (i.e. real world) contents CLIL leads to greater involvement, helps learners increase their motivation
- through the interactive and co-operative nature of work CLIL helps boost self-confidence, raise self-esteem, build learner independence and teach learners organisational skills
- through the greater number of contact hours with the foreign or second language CLIL helps learners upgrade their language skills and thus leads to enhanced language proficiency
- through the more favourable learning conditions (the use of learning strategies and study skills common to both content and language) CLIL fosters learning to learn

- through the integration of content and language and the learners' involvement in academically and cognitively demanding activities CLIL encourages creative thinking processes.

In a CLIL classroom most of the concepts developed by modern learning theory (such as constructivism and co-operative learning) can be integrated much more naturally and in a more authentic way.

There are definite goals that educational research has shown can be achieved with CLIL. Through teaching content and a foreign language within an integrated framework, CLIL aims to provide access to personal and intercultural communication as the learners may experience language for a variety of needs, and they may be exposed to different cultural perspectives on the content they are taught. CLIL helps to develop communicative aspects of proficiency in a foreign language and provides a new outlook on language teaching and learning.

2.3 Teachers

Type of teacher suited to CLIL

The countries where qualified teachers have two teaching subjects (foreign language and content) are at an advantage. However, CLIL can be successfully implemented even in countries with different teaching qualification requirements.

There are, in fact, several types of teachers who can be effectively involved in CLIL:

- (a) teachers qualified in both the content subject and the foreign language
- (b) classroom teachers using an additional language, to a greater or lesser extent, as the medium of instruction
- (c) foreign language teachers instructing learners on non-language subject content
- (d) a content subject teacher and a foreign language teacher working as a team
- (e) exchange teachers supported by foreign ministries of education, educational authorities or European programmes.

Strongly recommended characteristics of CLIL teachers

CLIL teachers should have a good command of the foreign language that is to be the means of instruction. Good knowledge of the first language of the learners is however advantageous as teachers must fully appreciate the learners' language difficulties. CLIL teachers should be experts in the content area and also have a deep understanding of the cognitive, socio-cultural and psychological elements of foreign language learning. In addition, it would be desirable for CLIL teachers to develop team-work skills as initial co-operation between non-language subject teachers and language specialists is crucial for the positive outcomes of the CLIL programme.

This involves careful co-ordination, diplomacy and the ability to work in a reassuring partnership where the other teacher does not feel threatened by the intrusion or presence of the CLIL teacher. The development of such a working relationship will take time for it to be fruitful and may require tact for mutual respect to develop. When such a relationship fails to develop, the value of CLIL teaching, if not diminished, is certainly tarnished. Conversely, a working partnership will greatly enrich student learning.

CLIL teachers should also be willing to take part in classroom-based research. Long-term involvement, dual qualifications or at least interest and ability in both content

and language integration coupled with the ability to use interactive methodologies are of utmost importance.

Advantages for the teachers:

- through working together, content and language teachers can share their individual knowledge and make it joint knowledge
- through CLIL implementation teachers are likely to have an increased opportunity for professional development. In some countries teachers may benefit from exchange programmes and financial increments.

Possible initial difficulties

It is advisable that teachers starting CLIL rely on adequate consultancy which will allow for a correct evaluation of their linguistic and methodological competences and which will guide them to use efficient strategies along with materials suitable to the available resources.

3. CLIL for the Learner

3.1. Young Learners' needs

By the time the young learners come to school they have a command of their mother tongue and can express their needs and wishes. They can use a wide range of intonation patterns and they are inventive with the language. They can talk about their actions and re-tell what they have seen, heard and done. The young learner can use logical reasoning and can argue for something that s/he wants.

For the primary school teacher, however, other variables have to be taken into consideration when teaching CLIL.

Children between the ages of 5-7 are pre-operational and learn holistically through first hand experiences. They learn through oral language and need to talk about what they are doing, as they do it. Although they can be self-centred, they enjoy working in small groups and respond to activities and learning situations that relate to their own experiences and interests. Because of their short concentration span they need a wide range of activities and changes of pace. At this age the children have a need for movement and find it difficult to remain still for long periods of time. They need large muscle activities and can still be unskilled in small muscle activities. Children of this age need movement, a wide variety of learning activities and learn holistically. They need structured and clear directions and regular routines and patterns in their daily lessons.

At the age of 8-10 the primary school learner is at a maximum of openness to people, cultures and situations different from their own. They continue to develop the ability to apply logical thought to concrete problems, and enjoy and benefit from group work. At the end of their primary education the children will often dislike, and even refuse, to work in a partner situation with a member of the opposite sex.

When young learners come to the primary school the majority of them can neither read nor write. Therefore the children will be acquiring the second language through the "communicative or natural approach" which is directly influenced by the research of scholars such as Krashen (1983), Terrel (1982), Brumfit and Johnson (1979).

An aspect of the young learner's needs is to understand how the learner will acquire the target language, and the consequences for the CLIL teacher.

There are many similarities in the way the young learner learns the mother tongue and the way the second language is acquired. Initially the child listens and internalises the second language. Reilly and Ward call this "The Silent period":

"It is important for the language teacher to remember that young children may spend a long time absorbing language before they actually produce anything." (Reilly/Ward, *Very Young Learners*, Oxford 1997, p7)

This is also called the pre-productive stage. The child is listening to the language, s/he understands the language, to a degree, and responds in a non-verbal way. The pre-productive stage occurs both in the mother tongue and in second language acquisition. The pre-productive stage differs in length of time from child to child.

Following the pre-productive stage is the early production stage. At this stage of both first and second language acquisition, the young learner gives one-word answers and will initiate a conversation by pointing and using a single-word question, backed up with body language and intonation. The language production and pronunciation is often unclear.

Following the pre-productive stage and the early production stage is the speech emergence stage. The young learner speaks in short phrases and simple sentences often making many grammar, word order and usage mistakes. Mistake making is a necessary learning process and leads to language fluency.

The young learner learns holistically and s/he meets the language in a natural way and reacts to the language according to what s/he can do with it.

3.2 Secondary learners' needs

Among all the variables that CLIL teaching has to take into account at secondary level, the learner's profile is perhaps the most complex. This is the area where a multiplicity of needs – often of a contradictory nature – meet, and where a compromise has to be worked out.

To begin with the learner himself, once past the period of relative latency between the ages of 10 and, say, 13, the contradictions of adolescence dog his/her teenage years. Among all the "symptoms" associated with adolescence, two particular character traits of adolescence must be taken into account in CLIL teaching: an idealistic longing for justice and the parallel attitudes of revolt and/or enthusiasm which are often related to this; and a sort of "pack instinct" where, when the adolescent does come out of his/her shell, it is in the framework of his/her peer group.

It is necessary to keep these two points in mind when discussing secondary learners' needs, as they are factors which may govern many other aspects of learning at this stage, and particularly that of motivation. The CLIL learner will be working in a communicative context where s/he will be constantly called upon to express her/himself, whether using L1, TL or non-linguistic expression. Whatever form of expression is used, language use is closely linked to the person, but the consequences of this fact are even greater concerning the use of a TL. The necessary artificiality of a classroom situation means that, as a recent French ministerial report on oral work in the language classroom puts it:

"Un groupe de francophones, maître et élèves, rassemblés dans une salle de classe, va se contraindre à utiliser une langue étrangère pour évoquer une réalité étrangère qu'il n'est possible d'approcher qu'à travers des représentations."

(*"Contribution du groupe de langues vivantes à l'enquête de l'inspection générale de l'éducation nationale sur la place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée (extraits)"* – R. Asselineau, IGEN, 1999, Ministère de l'éducation nationale)

"A group of French-speakers, teacher and pupils, brought together in a classroom, will submit to the constraints of using a foreign language to speak of a reality which is foreign to them, and which it is only possible to approach through representations." (our translation)

This "foreignness" will often lead to a feeling of displacement which challenges the identity of the speaker, even at times threaten its integrity. The phenomenon is accentuated still more by

the characteristics of adolescence mentioned above: hence the need for a learner-centred approach, which will help re-conquer identity and support the learner in the task of expressing – or even exposing – him/herself in public.

Another aspect of the secondary learner's needs is in stark contrast with the needs of the younger learner: the presence of the long-term objective of certification. Whatever the European country in question, it is now a given that a pupil's entire future will almost always depend on the qualifications obtained by the school-leaver. The secondary learner will accept society's perception of the necessity of final certification to a greater or lesser degree – he may well accept the theoretical idea, without being able to come to terms with it on his own level – and this is a first problem, linked with personal motivation for school in general, and consequently at least in part on school performance.

A second problem is society's pressure on the teacher to meet the curricular needs stemming from this. This time, it is the learner's motivation for CLIL that may be influenced in a positive or negative way. Again, considering the demands of society, the political support of the authorities for CLIL in any given context will weigh in the balance. Political support will influence local attitudes and support of CLIL in learners' families. And positive attitudes on the part of parents will play a role in learners' perceptions of and motivations for CLIL.

Learners' motivations for CLIL on a more individual level also must be taken into account, once again according to the local situation. Where CLIL teaching is completely integrated into the curriculum, that is, where there will be no deliberate choice of CLIL to be made by the learner, motivation for CLIL may well be subsumed into general motivation for school.

More frequently, the use of CLIL as a teaching medium may depend on individual teachers' wishes to innovate, or on school policy, or be part of a limited ministerial project. In this case, CLIL does not necessarily concern every class at one particular level in a school, and consequently we must reflect on learners' motivation for the choice of a "CLIL class". This motivation can be based, to varying degrees, on one or several of the following:

- Positive perception and interest in the language per se
- Utilitarianism in the learner's perception of the language as a useful tool at some point in his life (which may be precisely defined or remain vague) °
- The consideration that mastering another language is now necessary in life °
- The subject taught through CLIL is part of the learner's academic profile °
- The subject taught through CLIL is one of the learner's favourite subjects
- The class is chosen because it will give access to a class with higher performances (streaming effect) °
- The learner is registered in this class to remain with his/her friends
- The learner is registered in this class to remain with his/her social peer group °

Note: - at least the motives marked ° may, to a greater or lesser degree, be influenced by the learner's family.

Note: at least the motives marked ° may, to a greater or lesser degree, be influenced by the learner's family.

Each of the above points can be discussed at greater length, according to participants' reactions. Although no single point is in itself remarkable, and although each participant is probably perfectly familiar with each, it is important that they should reflect on the combinations of influences on the young learner: efficient teaching and the teacher's confidence in the classroom go hand in hand with a better understanding of the learner's motivations for CLIL.

4. Frequently asked questions

Frequent Questions and Answers

Q: Could learning in the additional language hurt the child's first language?

A: In CLIL, the development of the first language carries the utmost importance. Remember that *integrating content and language learning* is not just about focussing on learning 'another' language, but in developing your child's language skills in the first language.

Children will initially mix sounds and words when they are operating with more than one language. As the child learns to master two different languages there will be some degree of *interference*, which is what happens when elements of one language come into the use of another. Interference is part of the normal process of language learning and is not a sign of a problem unless it becomes unacceptably recurrent.

Q: Will my child learn the content as well as if s/he studies only in the first language?

A: Yes, although the learning process may slow down, particularly at the beginning. There is even the possibility that the learning could be more successful when an additional language is used. This may be due to the child having to work harder at decoding in the additional language, the teacher stressing the main learning points, or other reasons such as high learner motivation resulting from the sense of 'fun' which some children experience.

Q: What if my child is not as good at languages as the other children in the classroom?

A: All people are different in ability when it comes to language command, regardless of the language. CLIL classrooms always have children with mixed abilities in terms of not only the additional language, but also other forms of knowledge and skill. One key part of CLIL methodology requires that children use the language actively with each other during the lessons so that they learn from each other. All children can benefit from CLIL, not just those that we think of as being *good at languages*.

Q: Should my child already have a background in the additional language, like having lived abroad or used it with family members or friends before starting CLIL?

A: Each CLIL class should start at a level which is suitable for the children involved. Many classes are started with the assumption that the children do not have any prior knowledge of the language. Yes, it can be a help, but no it is not a requirement.

Q: Will my child become bilingual if s/he goes to the CLIL classes?

A: In its broadest sense a bilingual is a person who can use, to some extent or another, two languages. The term *plurilingual* is increasingly used to describe a person who can use, to some extent or another, more than two languages.

People used to think that a bilingual is a person who can use two languages as if they were a native speaker of each. But this definition does not take into account the different types of knowledge and skill that we each have when using any specific language. In other words, a bilingual can be a person who has some ability to use more than one language for certain functions. For example, they may be able to speak well in one language but read and write better in the other.

Q: Is it likely that my child will have to do more work, and possibly face more stress, if s/he joins the CLIL class?

It is possible that the CLIL class may be perceived as 'more demanding' by the child, for the simple fact that listening, reading, speaking in an additional language is tiring until we get used to it. Therefore it is possible that the workload will feel heavier for the child, but it is up to the school to ensure that this is kept to an acceptable level. Remember that some work can be fun, and some boring. If the child enjoys the CLIL experience then the extra workload will not be seen as a problem. Each school has a responsibility to ensure that its pupils' exposure to negative stress is kept to an absolute minimum, and this is as true for CLIL classes as any other.

Q: What is the responsibility of parents in CLIL?

A: As is the case with education in general, parents need to be involved with the CLIL process, offering whatever support is possible and relevant. The key responsibility can be summed up as 'take an active interest', not just at the beginning of CLIL, or at the end, but through the whole process. Taking an active interest means that parents should talk to their sons and daughters so that they can share successes and concerns during the CLIL teaching process. In the case of young children in particular, parents should remember that CLIL may happen in school, but that the home is the most important place for development of children's communication skills, particularly in the first language.

Q: Is it important that the parent can also speak in the CLIL language?

No, in some cases youngsters can have great fun from acting as the language teacher of the parents! It is important that the parent shows interest, and looks for opportunities to activate use of the language.

Q: What if I cannot help my child with his/her homework?

The child should be able to do most of his/her homework without help being given by parents. If this is not the case then the teacher should be consulted so that adjustments can be made to the type of homework tasks being given. One of the characteristics of CLIL methodology emphasises the importance of group work when doing problem-solving tasks in class. It may be that sometimes contact with another child from the class could be a help when facing task-based difficulties with homework. In CLIL, teachers often have to guide pupils rather carefully in terms of homework and this means that problems, if they surface, are likely to be quickly identified and handled.

Q: Will I have to spend more money on materials if my child goes into a CLIL class?

A: This depends on the school policy regarding availability of materials. If you wish to actively support the development of the CLIL language at home then it is likely that this will involve some extra costs.

Q: Who are the CLIL teachers?

A: It has been found that some of the best CLIL teachers are those who speak the majority language as their first language, and the CLIL language as a second

language, particularly when dealing with young children. This is probably the case because these teachers are particularly sensitive to the ways children learn in the first language, and the points of transference which come about from using the CLIL language.

Q: Will the teacher use the youngster's first language if things become too difficult in the CLIL language for him/her to understand the content?

A: Most CLIL classes involve use of two languages, the majority language and the CLIL language. This is one reason why this CLIL approach is called *integrated* because it includes switching from one language to another when it is in the best interests of learning. Often the main issues are given in the first language and then learning activities carried out in the additional language.

Q: Does CLIL encourage a multicultural policy which recognises the importance of all the children's languages in the school, or is the focus only on the CLIL language?

A: CLIL is carried out in one language, but combined with the use of the language of the larger environment. So, in a school in Portugal, the CLIL language may be French, and the other language, Portuguese. However, a major outcome of CLIL is to establish not only competence in these two languages, but also establish a 'can do' attitude towards language learning in general. So very often the CLIL language will itself only be a platform by which the youngster may ultimately take an interest in other languages as well.

If the child has a home language which is not the language of the wider environment, then CLIL can lead to an even greater appreciation of that home language.

5. Bibliography

a) General Interest

Baetens Beardsmore (a cura di) (1993) *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

Coonan, C.M. (1996) "Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present Situation and Possible Developments" in Marsh, D. et al (a cura di) *Future scenarios in Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, e European Platform for Dutch Education, Alkmaar. Coonan, C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Coonan, C.M. (2002) *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Council for Cultural Cooperation (1996) *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-language Subjects through a Foreign Language*, Report on Workshop 12B, Council of Europe, Strasburgo.

Fruhauf, G. (a cura di) (1996) *Teaching Content in a Foreign Language: Practice and Perspectives in European Bilingual Education*, European Platform for Dutch Education, Alkmaar.

Maggi, F., et al. (2002), *Lingue Straniere Veicolo di Apprendimento*. IBIS, Como 2002.

Marsh D. et al. (2001), *Profiling European CLIL classrooms*, The CLIL Compendium, European Platform for Dutch Education, The Netherlands and University of Jyväskylä, Finland 2001.

Masih, J. (1999) *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, CILT, London 2004.

Pavesi, M & Zecca, M. (2001) "La lingua straniera come lingua veicolare: un'indagine sulle prime esperienze in Italia" in *CILTA*, 1.

Serragiotto, G. (2003), *CLIL. Apprendere insieme una lingua straniera e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni - Soleil, Perugia.

Van De Craen, P. & Wolff, D. (a cura di) (1997) *Thematic Network Projects in the Area of Languages: subproject 6. Language Teacher Training and Bilingual Education*, European Language Council, Berlin.

b) TIE-CLIL Project Publications

Langé, G. (a cura di) (2002) *TIECLIL Professional Development Course. CD-Rom in 5 Languages*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Bertaux, P. (a cura di)(2002) *TIECLIL Professional Development Course*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Bertaux, P. (eds.), *Développement de Compétences Professionnelles TIE-CLIL*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G., Muñoz, C. & Navés, T. (a cura di)(2002) *Curso de Especialización en AICLE*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano, 2002.

Langé, G. & Porri, M.A. (a cura di)(2002), *Corso TIECLIL per lo sviluppo professionale*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Quartapelle, F. (a cura di)(2002), *Ein TIE-CLIL Aus-/Fortbildungskurs*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (2000), *Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuti: Proposte di Realizzazione. Corso di base per la sperimentazione TIE-CLIL*, Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M., (2001), *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Websites

a) European CLIL Projects

<http://www.clilcompendium.com>

Sito con informazioni generali

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

Sito in inglese e francese della rete europea delle scuole CLIL

<http://www.tieclil.org>

Sito in cinque lingue del progetto Translanguage in Europe – Content and language Integrated Learning

<http://www.factworld.info/>

Forum per Across the Curriculum Teaching

<http://groups.yahoo.com/group/factworld/>

Gruppo di discussione online

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

Sito in sei lingue di Science Across the World

b) Italian websites for information and training in CLIL

<http://www.progettolingue.net/aliclil/index.htm>

Sito del Progetto "ALI-CLIL" dell'USR Lombardia

http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=7585

Formazione per docenti CLIL dell'Università di Venezia: Indirizzo "Apprendimento in LS (CLIL)"

<http://www.castellerpaese.it/index.htm>

Sito del Progetto "APPRENDO IN LINGUA2" dell'USR Veneto

c) CLIL resources for teachers

<http://www.standards.dfes.gov.uk>

Personalized learning, model lessons/standards, etc. Department of Education and Skills

<http://www.oup.co.uk/oxed/primary/primit/connections/>

Interesting CLIL materials about science, geography and history

<http://www.historyonline.co.uk>

History on line

<http://www.dhm.de/lemo>

Sito in tedesco del Deutsches Historisches Museum

<http://www.zib.de>

Mathematics teachers' site in German and English

<http://www.math-net.de>

Mathematics in English

<http://www.ac-nancy-metz.fr/relinter/eurodni>

Risorse per docenti di "classes européennes" francesi

<http://www.bbc.co.uk/education/revision>

BBC bitesize GCSE revision guides for Biology, Chemistry, Maths, History and Geography for students aged 11-16.

<http://www.globalheroes.com>

Cross-curricular education

d) Various

<http://www.cilt.org.uk>

Sito del Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT)

<http://www.education.co.uk>

Education suppliers and websites

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

ANG "bourse aux documents pédagogiques"

<http://www.tools.com/research-it>

Encyclopaedias and dictionary

e) Radio,TV, magazines and newspapers

- **BBC**

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

English language learning programmes for kids, teens, adults from BBC Worldwide.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml>

BBC Learning English Online: quizzes, articles about language, interviews with audio clips and more.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/teachingenglish/index.shtml>

BBC website for teachers

<http://www.teachingenglish.org.uk/>

The BBC and British Council Site for teachers

<http://www.teachingenglish.org.uk/download/radio/innovations/innovations.shtml>

Programmi radiofonici della BBC da scaricare

Programme 3 - 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) - Part 1

Programme 4 - 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) - Part 2

- **British newspapers**

www.dailytelegraph.co.uk

The Daily Telegraph

www.guardian.co.uk

The Guardian

www.independent.co.uk

The Independent

www.the-times.co.uk

The Times newspaper

- **American newspapers**

www.time.com

Time magazine

www.usatoday.com

USA Today

- **World news in English**

www.bbcworld.com

BBC world news

www.cnn.com

CNN news

<http://www.literacynet.org/cnnsf/>

Lessons based on CNN

<http://www.theonion.com>

The Onion. Humorous newspaper-style articles

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/index.shtml>

BBC World Service. Links and audio clips

<http://www.voa.gov>

Voice of America. Hourly news reports and a special English report for EFL students.

CLIL: Enseignement d'une Matière par l'intégration d'une Langue Étrangère (EMILE)

Gisella Langé

1. Fondements de la méthode CLIL

1.1 Définition

CLIL (Content and Language Integrated Learning - l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) est un terme général utilisé pour désigner tout enseignement d'une matière autre que les langues par le moyen d'une langue vivante (L2). Un aspect fondamental du CLIL est l'équilibre entre la matière et la langue. Le contenu de la discipline est enseigné dans la langue vivante et réciproquement.

En 1995, la Commission Européenne a mis en œuvre un texte intitulé "*Le Livre Blanc*. Enseignement et Apprentissage. En route vers la société apprenante". Ce document affirme que la maîtrise de trois langues communautaires, est un objectif fondamental et que l'enseignement d'une discipline dans une langue vivante est un moyen de contribuer à la réalisation de l'objectif du plurilinguisme.

- Le CLIL est une méthode d'enseignement qui cherche à encourager la diversité linguistique et constitue un outil formidable qui pourrait influencer très fortement l'apprentissage des langues dans l'avenir.
- Le CLIL constitue une approche innovante à l'apprentissage basée sur la dynamique et la motivation créées par une approche globale. Il s'efforce de surmonter les obstacles liés à l'approche compartimentée de l'enseignement par une approche transdisciplinaire.
- Le CLIL peut être mis en œuvre de nombreuses façons et dans des situations très diverses car il s'appuie sur plusieurs modes d'enseignement. Il peut concerner l'enseignement d'une ou de plusieurs matières sur toute l'année scolaire – telles que la biologie, l'histoire-géographie ou les mathématiques – ou l'enseignement d'un seul module sur un thème particulier ou une partie d'un programme d'enseignement (telle que la Révolution Française ou la pollution de l'air).
- Le but du CLIL est d'améliorer la maîtrise de la langue vivante, tout en développant les connaissances et les compétences requises dans les autres matières, ou transversales. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de créer des conditions favorables, dans l'organisation des cours comme dans l'enseignement même. L'introduction de CLIL entraîne une certaine réorganisation de l'introduction des connaissances au niveau de la langue mais aussi de la matière.
- Le CLIL s'applique surtout à l'enseignement d'une langue vivante, mais il peut être également utilisé pour enseigner une deuxième langue dans un contexte de bilinguisme comme l'italien dans le Tyrol du Sud.

1.2 Quantité et qualité dans la pratique des langues

Le CLIL est fondé sur des bases théoriques solides qui ont été expérimentées depuis plusieurs années dans des établissements différents. Grâce à l'expérience de nombreux élèves européens qui ont déjà bénéficié de l'approche CLIL, on constate qu'elle n'a pas d'effet négatif et qu'elle permet, dans la plupart des cas, un apprentissage réussi à la fois de la langue et de la matière. Les fondements pédagogiques principaux du CLIL concernent la quantité et la qualité de la pratique de la langue vivante et donnent lieu à une motivation accrue pour la matière.

Quantité dans la pratique des langues

Les recherches sur l'apprentissage d'une langue vivante ont démontré qu'il est essentiel de la pratiquer de façon intensive pour pouvoir y atteindre un bon niveau de compétence. Les apprenants doivent pouvoir s'exprimer dans la langue librement, de préférence dans un contexte interactif, où ils peuvent acquérir les informations sur la structure et le fonctionnement de la langue vivante. Dans une telle situation, les apprenants peuvent également expérimenter les hypothèses qu'ils forment concernant la nature de la langue qu'ils apprennent. Cela les oblige à progresser en passant par des étapes où leurs connaissances seront "imparfaites" avant de pouvoir maîtriser les différents aspects de cette langue. Quelle que soit la forme de CLIL choisie, il permet d'augmenter considérablement le contact entre élève et langue vivante, et dans de nombreux pays européens, fournirait une occasion exceptionnelle d'améliorer le niveau des langues déjà enseignées et d'encourager l'introduction d'autres langues vivantes dans les programmes nationaux.

Qualité dans la pratique des langues

L'approche CLIL n'offre pas seulement de meilleures conditions d'apprentissage des langues par une pratique plus intensive mais elle permet également une pratique de la langue de bonne qualité. Comme on peut le voir dans les établissements scolaires où le CLIL est déjà enseigné, une approche pédagogique interactive s'impose. Elle donne aux apprenants davantage de temps pour s'exprimer dans la langue vivante en interaction avec l'enseignant ainsi qu'avec ses pairs. Cela leur permet d'expérimenter leurs connaissances dans la langue vivante. Ils sont amenés à accroître leurs compétences linguistiques pour pouvoir saisir le contenu de la matière qui est enseignée. De plus, l'utilisation de cette langue vivante pour pouvoir appréhender la matière les oblige à une analyse approfondie de la tâche en cours, qui à son tour conduit à une meilleure acquisition de la langue. La résolution de problèmes sous-tend le processus d'apprentissage et l'approche CLIL, précisément, incite les apprenants à résoudre des problèmes par le biais de la langue vivante. En utilisant la langue vivante pour comprendre et apprendre une discipline, un nombre important de processus cognitifs sont activés dans la langue vivante, de la même manière que lors de l'apprentissage en langue maternelle. C'est en apprenant, en pensant et en communiquant un contenu autre que la langue, que le jeune enfant tout d'abord, et l'enfant plus âgé ensuite, acquièrent des compétences solides proches de celles du locuteur natif dans cette langue.

1.3 Valeur ajoutée

L'approche CLIL fait appel à une motivation intrinsèque, c'est à dire que les apprenants participent à des activités intéressantes qui ont du sens, tout en

pratiquant la langue vivante. La langue apprise s'applique directement aux activités d'apprentissage de la classe et répond aux besoins immédiats. En d'autres termes, le CLIL offre de nombreuses occasions pour l'apprentissage indirect des langues; c'est à dire un apprentissage qui a lieu alors que l'attention de l'apprenant est dirigée sur autre chose que ce qui est enseignée. Il a été démontré que l'apprentissage indirect est un apprentissage efficace, profondément ancré et durable. Il complète de façon efficace l'apprentissage direct et intentionnel des langues qui a lieu habituellement dans les cours de langues traditionnels. De fait, le CLIL n'est pas destiné à remplacer l'apprentissage traditionnel des langues. Dans le cadre des expériences sur l'immersion totale menées depuis vingt ans au Canada, la recherche montre, en effet, que si l'immersion totale n'est pas accompagnée d'un apprentissage plus formel de la langue, les apprenants n'atteignent pas une maîtrise complète de la deuxième langue.

2. Disciplines, langues, établissements scolaires, apprenants, enseignants

2.1. Quelles disciplines?

Toutes les matières peuvent être enseignées dans une langue vivante, bien que chacune offre des avantages différents ou soit plus adaptée à certains groupes spécifiques d'apprenants. Certaines disciplines sont plutôt axées sur la communication interactive tandis que dans d'autres la communication orale et les documents iconographiques sont utilisés comme supports dans la présentation orale d'un contenu. Dans le premier groupe, on trouve des disciplines telles que l'histoire, la philosophie ou les sciences politiques; dans le deuxième groupe, on trouve des matières telles que l'éducation physique, la biologie ou la géographie. Le niveau de compétences de communication de l'apprenant est moins essentiel dans le travail de ce deuxième groupe, puisque l'enseignant peut élaborer des supports plus accessibles.

Apports verbaux et non-verbaux

Même des notions très simples peuvent être enseignées, par exemple, en utilisant un atlas, en indiquant la liste des capitales européennes et en les montrant sur la carte (Rome est la capitale de l'Italie ou La capitale de l'Italie est Rome). De la même façon, le professeur d'éducation physique, en montrant différents types de mouvements, peut évoquer toute une série de verbes comme courir, sauter, tourner, grimper. Objets authentiques, aides visuelles, modèles humains ou animaux, peuvent être aussi utilisés à des niveaux plus avancés lorsque la communication non-verbale peut étayer la compréhension de descriptions d'un plus grande complexité linguistique. Les apprenants s'approprient de nouveaux éléments de la langue vivante si le message est présenté dans un contexte significatif contenant ces nouveaux éléments.

Quel type de texte ?

Les disciplines faisant appel davantage à la communication orale nécessitent un niveau plutôt élevé de compétence dans langue vivante, avant de pouvoir être intégrées dans les programmes, en particulier si la langue vivante n'est pas proche de la langue maternelle de l'apprenant. Ces disciplines, cependant, se prêtent très bien à l'exploitation de tous les types de textes, qu'ils soient descriptifs ou argumentatifs, et fournissent ainsi une excellente occasion d'apprendre aux élèves à discuter, à donner leur opinion, à défendre une idée, etc., en langue vivante.

Langues générales et spécialisées

Un autre critère à prendre en compte lorsque l'on doit choisir la matière la plus adaptée concerne le type de langue qui peut être appris. Si toutes les disciplines font appel à la langue courante dans la gestion du travail et lors d'activités plus libres, il est possible de faire une distinction entre les disciplines littéraires et les sciences humaines, d'une part, et les matières scientifiques et techniques, d'autre part

Le type de discours que l'on trouve dans le premier groupe est plus proche de la langue générale : celle qu'on lit dans les journaux, qu'on utilise dans la conversation, qu'on entend à la télévision, etc. La langue scientifique et technique, par contre, contient énormément de mots que l'on trouve seulement dans le domaine concerné et elle possède aussi des structures grammaticales spécifiques. Ces expressions spécialisées doivent être apprises pour pouvoir aborder les différents thèmes propres au domaine. Si, par exemple, la plupart des mots utilisés en histoire appartiennent à la langue française générale, beaucoup des mots utilisés en chimie, par contre, n'appartiennent qu'à la chimie et désignent les éléments chimiques.

Il y a donc des avantages et des inconvénients. Lorsque les élèves, par exemple, apprennent l'histoire dans une langue autre que la langue maternelle, ils s'approprient une plus grande partie du noyau central de la langue et améliorent globalement leurs capacités à l'utiliser. Par contre, le vocabulaire technique de la chimie est commun à de nombreuses langues européennes. Apprendre cette discipline à travers une langue vivante peut s'avérer relativement plus facile puisque de nombreux mots sont facilement reconnaissables et peuvent être facilement transposés d'une langue à une autre.

Quelles langues?

De nombreux facteurs doivent être pris en compte lorsque l'on choisit la ou les langues à utiliser dans le CLIL. Ceux-ci sont les suivants:

- (e) La situation géopolitique de la région ou du pays dans lequel l'établissement est situé
- (f) Le degré de ressemblance entre la langue vivante et la langue maternelle
- (g) les matières à enseigner dans la langue vivante
- (h) les ressources locales.

La politique linguistique

Pour des raisons géographiques, il peut être souhaitable de choisir une langue parlée dans les régions voisines, comme dans le cas de l'italien pour les apprenants autrichiens, ou le français pour les étudiants italiens vivant dans le Val d'Aoste. Envisagés dans le cadre élargi d'une politique linguistique européenne, d'autres besoins peuvent prendre le pas, comme le besoin d'assurer la diversité linguistique et la protection de langues minoritaires en Europe. Pour cette raison, le CLIL ne doit pas se limiter à la langue anglaise, en dépit des pressions exercées par les parents d'élèves et par l'opinion publique, en raison du rôle de l'anglais comme langue de communication internationale.

Ressemblance linguistique

Le degré de ressemblance entre une langue vivante et la langue maternelle des apprenants doit être pris en compte, en même temps que le choix des matières enseignées dans l'approche CLIL. Il est censé être plus facile pour les apprenants de

comprendre une langue vivante qui est plus proche de leur langue maternelle en termes de vocabulaire, de grammaire ou de prononciation. C'est pourquoi davantage de matières s'appuyant surtout sur la communication orale (telles que l'histoire et les sciences politiques) peuvent être enseignées très tôt, lorsqu'elles sont enseignées dans des langues voisines (par exemple, l'espagnol pour les Italiens ou le néerlandais pour les Allemands). Ces langues peuvent, en fait, être utilisées pour l'enseignement de toutes les disciplines. Par contre, les langues qui ne sont pas proches (l'allemand et l'italien par exemple) ne devraient être utilisées pour enseigner les matières à forte composante linguistique que si les apprenants possèdent déjà un bon niveau de compétence dans la langue vivante, afin d'éviter une simplification excessive dans la présentation des contenus de la part de l'enseignant. Une telle restriction s'applique surtout au second cycle.

Toutes ces considérations doivent être prises en compte pour la planification et la politique en matière d'éducation à long terme. L'intervention à court terme, cependant, peut conduire à des choix moins ambitieux qui sont obligatoirement influencés par la disponibilité des ressources humaines ou matérielles (cf. 20.5, 3.2).

2.2. Les établissements scolaires

Les chercheurs encouragent l'expérimentation dans une variété de matières, d'approches méthodologiques et de classes d'âge. La mise en œuvre du CLIL varie également en fonction des différents systèmes scolaires.

Quels établissements ?

Le CLIL, grâce à son approche pratique et à sa flexibilité, peut être introduit dans différents types d'établissements, privés ou publics. La diversité des approches permet des modalités de mise en œuvre souples. En ce qui concerne l'âge des apprenants, les expériences vont de la maternelle au second cycle. Le CLIL peut s'utiliser soit pendant une période définie, soit pour des activités dans le programme scolaire dans son ensemble ou des activités éducatives, soit dans le cadre des enseignements optionnels dans le second cycle. Il peut être le véhicule d'enseignements disciplinaires, de modules d'enseignement, et de projets transdisciplinaires.

L'approche CLIL peut être bénéfique pour tous les participants à la vie scolaire: établissements, enseignants, apprenants et parents.

Les avantages pour l'établissement scolaire:

- La mise en œuvre du CLIL permettra de valoriser l'enseignement des langues étrangères dans l'établissement. Il peut ainsi promouvoir le développement de l'établissement et lui permettre de répondre aux mieux aux besoins locaux.
- De plus, en section professionnelle l'expérience s'est montrée très bénéfique notamment en section médico-social, hôtellerie ou technologique.

Les élèves

Quels élèves ?

Le CLIL n'est pas un enseignement réservé aux élites. En principe, tous les élèves peuvent bénéficier du CLIL, quelles que soient leur aptitudes cognitives. Ce mode d'enseignement devrait être choisi librement par les élèves et par leurs parents.

Chaque établissement devra décider de ses critères de sélection (si besoin est), à savoir quels pré-requis linguistiques sont nécessaires pour la sélection, bien que dans le secondaire, la plupart des établissements estimeront une certaine connaissance préalable de la langue vivante nécessaire.

Les avantages pour les élèves:

- Par le contact avec des contenus plus intéressants et plus authentiques (appartenant au monde réel) le CLIL suscite une plus grande implication des élèves, et accroît ainsi leur motivation
- Grâce à la nature interactive et coopérative du travail, le CLIL favorise le développement de la confiance en soi, de l'estime de soi et de l'autonomie de l'élève et renforce ses capacités d'organisation
- Par un contact prolongé avec la langue vivante, le CLIL permet aux élèves d'améliorer leurs capacités linguistiques et favorise une meilleure maîtrise de la langue.
- Par des conditions d'apprentissage plus favorables (stratégies d'apprentissage et compétences méthodologiques transdisciplinaires) le CLIL apprend à apprendre.
- Grâce à l'intégration de la matière et de la langue qui implique l'apprenant dans des activités combinant les connaissances et le cognitif, le CLIL favorise la mise en place de processus de réflexion créatifs.

Dans une classe de CLIL, la plupart des concepts élaborés par les théories d'apprentissage contemporaines (telles que le constructivisme et l'apprentissage coopératif) peuvent être appliqués de façon beaucoup plus naturelle et authentique.

Les recherches pédagogiques ont montré que l'approche CLIL permet d'atteindre des objectifs précis. En enseignant une matière et une langue vivante de manière intégrée, le CLIL favorise la communication personnelle et interculturelle, puisque les besoins linguistiques seront variés et les élèves seront exposés à des perspectives culturelles différentes sur la matière qu'on leur enseigne. Le CLIL permet de développer les compétences de communication en langue vivante et fournit une nouvelle perspective sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

2.3 Les enseignants

Quels enseignants ?

Les pays dans lesquels les enseignants sont bivalents (enseignant une langue vivante et une autre matière) possèdent un avantage. Cependant, le CLIL peut être mis en œuvre avec succès dans les pays où cette double qualification n'est pas requise.

Plusieurs types d'enseignants peuvent participer au CLIL:

- (a) Les enseignants qualifiés à la fois dans la matière et dans la langue vivante
- (b) Les enseignants ayant recours à une langue vivante, à des degrés divers, comme véhicule d'enseignement (surtout dans les écoles primaires)
- (c) Les enseignants de langue qui enseignent d'autres matières
- (d) Une équipe de deux enseignants formée d'un enseignant de la matière et d'un enseignant de la langue

(e) Des enseignants participant à des programmes d'échange scolaire promus par les ministères de l'éducation, les autorités éducatives et les programmes européens.

Caractéristiques fortement recommandées pour les enseignants CLIL

Les enseignants du CLIL doivent avoir une bonne maîtrise de la langue vivante qui sera le véhicule de leur enseignement. Une bonne connaissance de la langue maternelle des élèves sera aussi un avantage, car elle leur permettra de mieux comprendre les difficultés linguistiques des élèves. Les enseignants CLIL devront maîtriser la matière enseignée et avoir une connaissance approfondie des mécanismes cognitifs, socioculturels et psychologiques de l'apprentissage d'une langue vivante. De plus, il serait souhaitable que les enseignants CLIL sachent développer un travail d'équipe, car la concertation entre enseignants de langue et de discipline est primordiale pour la réussite du CLIL.

Les enseignants CLIL doivent également accepter de participer aux recherches méthodologiques sur le CLIL. Une grande importance est à accorder à une implication à long terme, une qualification double, ou au moins un intérêt et des capacités à intégrer la langue et la matière, et enfin à la capacité d'utiliser des méthodologies interactives.

Avantages pour les enseignants:

- En travaillant ensemble, les enseignants de langue et la discipline peuvent mettre leurs connaissances en commun et les partager
- En participant à la mise en œuvre de la méthode, les enseignants ont une possibilité de prolonger leur parcours professionnel. Dans certains pays, les enseignants peuvent bénéficier de programmes d'échange et de progression financière dans leur traitement.

Des difficultés de démarrage possibles

Nous conseillons aux enseignants qui débutent le CLIL de s'appuyer sur des consultants compétents, qui apporteront une évaluation réaliste de leurs compétences linguistiques et méthodologiques, et les guideront dans la mise en œuvre de stratégies efficaces avec les supports sélectionnés parmi les ressources disponibles.

3. EMILE et l'apprenant

3.1 LES BESOINS DES JEUNES APPRENANTS

Lorsque les jeunes apprenants commencent l'école, ils ont une certaine maîtrise de leur langue maternelle et savent exprimer leurs besoins ou désirs. Ils maîtrisent une gamme étendue de schémas intonatifs et savent jouer avec la langue. Ils savent parler de leurs actions et raconter ce qu'ils ont entendu ou vu. Ils savent raisonner, font preuve de logique, et savent argumenter pour obtenir quelque chose.

Cependant, en ce qui concerne EMILE dans le cadre de l'enseignement primaire, l'enseignant doit tenir compte d'autres paramètres.

A l'âge de cinq à sept ans, les enfants sont pré-opérationnels et apprennent de manière holistique en expérimentant les choses directement. Ils apprennent par le biais de l'oral et éprouvent le besoin de parler de ce qu'ils font pendant qu'ils le font.

Bien que parfois égoïstes, ils apprécient de travailler en petits groupes et de participer à des activités ou à des situations d'apprentissage qui correspondent à leur vécu ou à leurs centres d'intérêt. Puisqu'ils ne peuvent pas se concentrer très longtemps, ils ont besoin de changer constamment d'activité et de rythme. De plus, ils ont besoin de bouger et l'immobilité prolongée leur est peu supportable. Ils ont besoin de mouvements impliquant le corps tout entier mais ont encore du mal à faire des gestes très précis. Les enfants de cet âge ont besoin de mouvement, de varier le rythme et les activités d'apprentissage et d'apprendre de manière holistique. Ils ont besoin d'instructions structurées et organisées, d'une routine et d'un cadre régulier dans leur vie quotidienne d'écoliers.

Vers l'âge de huit à dix ans, l'apprenant en primaire devient très ouvert aux autres, à d'autres cultures ou aux contextes autres que les siens. Il continue à expérimenter ses capacités logiques en les testant dans des situations concrètes et progresse grâce au travail de groupe, qu'il apprécie. Il est fort probable qu'à la fin du primaire l'apprenant n'aime pas, et même refuse de, travailler avec les membres du sexe opposé.

Lorsque les jeunes apprenants commencent l'école primaire, la plupart ne savent ni lire ni écrire. Par conséquent, les enfants apprendront la deuxième langue par le biais d'une « approche naturelle ou communicative », directement influencée par les recherches menées par des chercheurs tels que Krashen (1983), Terrel (1982), Brumfit et Johnson (1979).

Pour tenir compte des besoins des jeunes apprenants, il faut comprendre comment l'apprenant acquiert la langue cible, et les conséquences que cela entraîne pour EMILE.

Il y a beaucoup de similitudes entre l'acquisition de la langue maternelle et celle de la deuxième langue. Dans un premier temps, l'enfant écoute et intériorise la deuxième langue. Reilly et Ward l'appellent « la période silencieuse » :

"It is important for the language teacher to remember that young children may spend a long time absorbing language before they actually produce anything." (Reilly/Ward, *Very Young Learners*, Oxford 1997, p7)

(Il est important que le professeur de langue se rappelle que les jeunes enfants peuvent passer beaucoup de temps à s'imprégner d'une langue avant de produire quoi que ce soit.)

Ce stade est parfois appelé pré-productif. L'enfant écoute la langue et la comprend à un certain point, et fournira des réponses non-verbales. Ce stade pré-productif, qui se déroule de la même façon dans l'acquisition de la deuxième langue que dans celle de la langue maternelle, a une durée différente selon les enfants.

Suite à ce stade pré-productif, vient le premier stade de production. A ce stade dans l'acquisition de la deuxième langue, comme pour la langue maternelle, le jeune apprenant répondra par monosyllabes et entamera une conversation en désignant un objet ou en posant une question d'un seul mot : il en complétera le sens en faisant appel au gestuel ou à l'intonation. La production linguistique et la prononciation ne sont pas toujours très claires.

Après ces deux étapes vient l'étape où le discours éclôt. Le jeune apprenant parle avec des phrases courtes et simples, et commet beaucoup de fautes – de grammaire ou d'usage ou concernant l'ordre des mots. L'erreur fait partie du processus d'apprentissage et conduit à plus d'aisance linguistique.

Le jeune apprenant apprend de façon holistique, découvre la langue naturellement, et réagit à la langue en fonction de la façon dont il peut s'en servir.

3.2 Les besoins de l'apprenant dans l'enseignement secondaire

Parmi tous les paramètres dont l'enseignant EMILE doit tenir compte dans l'enseignement secondaire, le profil de l'apprenant est probablement le plus complexe. Dans ce domaine une multitude de besoins – souvent contradictoires – convergent et nécessitent la recherche d'un compromis.

Pour commencer avec l'apprenant lui-même : après une période de calme relatif, entre l'âge de 10 à 13 ans environ, les contradictions de l'adolescence font surface. Parmi tous les « symptômes » associés à l'adolescence, deux sont d'une grande importance pour EMILE : un désir idéaliste de justice, avec l'attitude correspondante de révolte ou d'enthousiasme qui en découle, et l'instinct de groupe où l'adolescent ne sort de sa coquille qu'au sein du groupe de pairs.

Il est important de tenir compte de ces deux paramètres dans une analyse des besoins des apprenants du second cycle, puisqu'ils influent sur d'autres aspects de l'apprentissage à ce stade, en particulier sur la motivation. L'apprenant EMILE travaillera dans un contexte de communication orale, et sera constamment amené à s'exprimer, que ce soit dans sa langue maternelle, dans la langue cible, ou par une forme d'expression non-langagière. Quelle que soit la forme d'expression utilisée, la langue est étroitement liée à la personne qui l'utilise, et les conséquences de ce fait sont encore plus importantes quand il s'agit de s'exprimer dans la langue cible. Pour citer un rapport ministériel sur la communication orale dans les cours de langues vivantes, le caractère nécessairement factice d'une salle de classe implique que :

« Un groupe de francophones, maître et élèves, rassemblés dans une salle de classe, va se contraindre à utiliser une langue étrangère pour évoquer une réalité étrangère qu'il n'est possible d'approcher qu'à travers des représentations. »

(« Contribution du groupe de langues vivantes à l'enquête de l'inspection générale de l'éducation nationale sur la place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée (extraits) » – R. Asselineau, IGEN, 1999, Ministère de l'éducation nationale)

Cette impression « d'étrangeté » conduit souvent à un sentiment de désorientation qui met en cause l'identité du locuteur et qui menace parfois son intégrité. La situation s'aggrave plus encore à cause des traits typiques de l'adolescence cités ci-dessus, d'où l'importance d'une approche centrée sur l'apprenant qui aidera l'adolescent à reconquérir son identité et le soutiendra lorsqu'il est conduit à s'exprimer – voire se dévoiler – en public.

Un autre aspect auquel les apprenants du second cycle doivent faire face, celui-ci diamétralement opposé aux besoins des plus jeunes, est la présence de l'objectif à long terme de la certification. Quel que soit le pays européen, le fait que l'avenir d'un jeune dépende presque entièrement des diplômes obtenus à la fin de sa scolarité est devenu quasi-incontournable. La nécessité, telle qu'elle est perçue par la société, d'obtenir un diplôme qui valide le cursus scolaire est plus ou moins tolérée par l'apprenant du second cycle. Il se peut qu'il en accepte le principe sur le plan théorique sans forcément l'intégrer sur le plan personnel : il s'agit d'un premier problème lié à la motivation pour les études en général, et dont les conséquences peuvent se répercuter sur la réussite scolaire.

Une deuxième difficulté qui en découle est la pression sociale sur l'enseignant pour qu'il réponde aux exigences des programmes scolaires. Dans ce cas, l'effet sur la motivation de l'apprenant pour EMILE peut être positif ou négatif. Compte tenu des exigences de la société, le soutien politique dont bénéficie EMILE sera dans chaque cas primordial pour son acceptation. Sur le plan local, un soutien politique accordé à EMILE aura une influence positive sur l'opinion et sur l'attitude des familles des apprenants. Une attitude favorable des parents aura une influence sur la perception d'EMILE par l'apprenant et sur sa motivation.

Il faut également tenir compte de la motivation individuelle de l'apprenant pour EMILE, une fois encore par rapport au contexte local. Lorsque EMILE est totalement intégré dans le cursus, c'est-à-dire lorsque l'apprenant n'a aucun choix délibéré à faire, il est possible que sa motivation pour EMILE soit tout simplement la motivation qu'il éprouve pour les études en général.

La plupart du temps, la mise en œuvre d'EMILE comme système d'enseignement découlera de la volonté d'innovation de certains enseignants, d'un projet d'établissement, ou d'un projet ministériel à petite échelle. Dans ces cas, toutes les classes ou sections d'un établissement ne

seront pas concernées et il est nécessaire d'analyser pourquoi certains apprenants optent pour la « classe EMILE ». Cette motivation découlera, à différents degrés, d'un ou de plusieurs faits :

- Un intérêt et une curiosité pour les langues en tant que telles
- La perception utilitaire qu'une langue peut être un outil efficace dans la vie (ce qui peut correspondre à un projet précis ou rester flou)°
- L'idée que la maîtrise d'une langue est devenue indispensable °
- La discipline enseignée par le biais d'EMILE correspond à son profil scolaire °
- La discipline enseignée par le biais d'EMILE est l'une de ses matières préférées
- Le choix de la classe permet d'accéder à une classe d'un niveau plus élevé (le niveau n'est plus hétérogène) °
- L'apprenant est inscrit dans la classe pour pouvoir rester avec ses amis
- L'apprenant est inscrit dans la classe pour pouvoir rester avec ses pairs °

Note: - les éléments repérés par le signe « ° » peuvent être influencés à divers degrés par la famille de l'apprenant

En fonction des réactions des participants, chaque point ci-dessus peut être le sujet d'une discussion plus détaillée. Aucun n'est remarquable en soi, mais bien que les participants en soient sans doute parfaitement au courant, il est important qu'ils réfléchissent à la combinaison de ces influences : une pédagogie efficace et la confiance de l'enseignant vont de pair avec une meilleure compréhension de la motivation de l'apprenant pour EMILE.

4. Quelques questions

Questions fréquemment posées

Q : Est-ce que le fait d'apprendre à travers une langue étrangère peut poser problème au niveau de la langue maternelle ?

R : Avec l'EMILE, le développement de la langue maternelle est une question de la plus grande importance. N'oubliez pas que dans *l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*, l'objectif n'est pas seulement d'apprendre une langue étrangère, mais aussi d'améliorer les compétences de votre enfant dans sa langue maternelle.

Au départ, un enfant mélange les sons et les mots quand il utilise plusieurs langues. Pendant qu'il apprend à maîtriser deux langues, il y a un certain degré d'*interférence*, qui se produit quand les éléments d'une langue sont utilisés alors qu'on en parle une autre. L'interférence fait partie du processus normal de l'apprentissage d'une langue, et ne signifie pas qu'il y a un problème, sauf si elle se produit à une fréquence inacceptable.

Q : Est-ce que mon enfant apprendra la matière avec la même efficacité que s'il apprenait uniquement en langue maternelle ?

A : Oui, mais le processus de l'apprentissage peut ralentir, en particulier au début. Mais il est même possible que l'apprentissage soit plus efficace lors de l'utilisation d'une langue étrangère. Cela peut se produire parce que l'enfant travaille davantage sur le décodage en langue étrangère, parce que le professeur souligne les points à retenir, ou bien pour d'autres raisons telles qu'une plus grande motivation inspirée par le sentiment de plaisir qu'éprouve l'enfant.

Q : Et si mon enfant n'est pas aussi doué en langues que les autres enfants de la classe ?

R : Chacun a des capacités différentes quand il s'agit de la maîtrise d'une langue, quelle que soit cette dernière. Une classe EMILE se composera toujours d'élèves hétérogènes, non seulement du point de vue de la langue étrangère, mais aussi du point de vue d'autres formes de connaissances et d'aptitudes. Un des éléments clés de la méthodologie EMILE exige que les élèves se servent de la langue en interagissant les uns avec les autres pendant le cours, pour que chacun aide l'autre à apprendre. Tous les élèves peuvent tirer bénéfice de l'EMILE, et pas seulement ceux que nous estimons *doués pour les langues*.

Q : Est-ce que mon enfant devrait déjà avoir une expérience de la langue étrangère, par exemple, en ayant vécu à l'étranger, ou en l'ayant parlée avec des membres de la famille ou des amis avant de démarrer dans une classe EMILE ?

R : Chaque classe EMILE devrait démarrer à un niveau qui convient aux élèves concernés. Beaucoup de classes démarrent en se basant sur l'hypothèse que les élèves n'ont pas de connaissances préalables de la langue. Une expérience préalable peut aider, mais elle ne constitue pas un pré-requis.

Q : Est-ce que mon enfant deviendra bilingue s'il fréquente une classe EMILE ?

R : Dans le sens le plus large du terme, une personne bilingue est quelqu'un qui sait parler deux langues, même à un degré restreint. On utilise de plus en plus souvent le terme plurilingue pour décrire une personne qui sait parler plus de deux langues, à des degrés variables.

Autrefois on considérait comme bilingue une personne qui sait parler deux langues aussi bien que s'il s'agissait de sa langue maternelle. Mais cette définition ne tient pas compte de toutes les différentes sortes de connaissances et d'aptitudes qui entrent en jeu quand nous utilisons une langue étrangère. Autrement dit, une personne bilingue, c'est quelqu'un qui est capable d'utiliser plus d'une langue dans certaines circonstances. Par exemple, il se peut qu'il sache bien s'exprimer à l'oral dans une langue, mais qu'il sache mieux lire et écrire dans l'autre.

Q : Mon enfant aura plus de travail, et éventuellement plus de stress à gérer s'il fait partie d'une classe EMILE ?

R : Il est possible que la classe EMILE soit perçue par votre enfant comme plus « exigeante », puisque le simple fait d'écouter, de lire et de parler en langue étrangère est fatiguant tant qu'on n'en a pas pris l'habitude. Il est donc possible qu'il ait l'impression que la charge de travail soit plus lourde, mais c'est à l'école de vérifier qu'elle reste à un niveau acceptable. Rappelez-vous que certaines activités sont perçues comme distrayantes, d'autres comme ennuyeuses. Si votre enfant a plaisir à expérimenter l'EMILE, une charge de travail supplémentaire ne sera pas perçue comme problématique.

Q : Quel est le rôle des parents par rapport à l'EMILE ?

R : Comme c'est le cas avec tout ce qui touche à l'éducation de leur enfant, les parents doivent s'impliquer dans le processus EMILE, et fournir un soutien pertinent à

chaque fois que cela leur est possible. L'expression « s'intéresser activement » résume l'essentiel de leur rôle, non seulement au début de l'EMILE, ou à la fin, mais tout au long du processus. S'intéresser activement signifie que les parents discutent avec leur enfant pour partager en permanence pendant le déroulement de l'EMILE les succès comme les soucis. En ce qui concerne plus particulièrement les jeunes enfants, les parents doivent garder à l'esprit que, si l'EMILE a lieu à l'école, c'est avant tout à la maison que l'enfant développe ses capacités de communication, surtout en ce qui concerne sa langue maternelle.

Q : Est-il important qu'un parent sache parler la langue EMILE ?

R : Non : il arrive qu'un enfant s'amuse énormément en jouant le rôle du professeur de langue de ses parents ! Ce qui est important, c'est de montrer de l'intérêt, et de chercher les occasions où on peut se servir de la langue.

Q : Et si je ne peux pas aider mon enfant avec ses devoirs ?

R : L'enfant devrait pouvoir faire la plus grande partie de ses devoirs sans l'aide de ses parents. Si cela n'est pas le cas, il faut en parler avec l'enseignant. Une des caractéristiques de la méthodologie EMILE, c'est l'importance qui est donnée en classe au travail en groupe pendant des activités basées sur la résolution d'une situation-problème. Parfois, le contact avec un autre enfant de la classe peut être d'un grand secours s'il y a des difficultés dans l'exécution des tâches données en devoirs à la maison. Dans le système EMILE, les enseignants doivent souvent guider les élèves de façon très précise par rapport aux devoirs à la maison, ce qui signifie que si un problème se présente, il est rapidement identifié et résolu.

Q : Aurai-je des dépenses supplémentaires en fournitures scolaires si mon enfant fréquente une classe EMILE ?

R : Cela dépend de la politique de l'école en ce qui concerne la mise à disposition de matériel scolaire. Si vous souhaitez encourager activement l'utilisation de la langue EMILE chez vous, cela peut entraîner des coûts supplémentaires.

Q : Qui sont les enseignants EMILE ?

R : On a trouvé que les enseignants EMILE qui partagent la langue maternelle de la majorité des enfants de la classe, et parlent la langue EMILE en tant que langue étrangère, sont parmi les meilleurs, surtout dans le cas de jeunes enfants. Cela s'explique sans doute par le fait que ces enseignants sont particulièrement sensibles aux façons dont les enfants apprennent dans leur langue maternelle, et donc aux transferts suscités par l'utilisation de la langue EMILE.

Q : Est-ce que l'enseignant aura recours à la langue maternelle si les difficultés que rencontre un enfant dans la langue EMILE l'empêchent de comprendre le contenu ?

R : La plupart des classes EMILE ont recours à deux langues, la langue maternelle des élèves, et la langue EMILE. C'est une des raisons pour lesquelles le mot *intégration* fait partie du sigle EMILE : la méthode prévoit de passer d'une langue à une autre en fonction des besoins de l'apprentissage. Souvent, l'essentiel du contenu est donné en langue maternelle avant de passer aux activités d'apprentissage en langue étrangère.

Q : Est-ce que l'EMILE encourage une politique multiculturelle qui reconnaît toutes les langues parlées à l'école, ou est-ce qu'il se concentre uniquement sur la langue EMILE ?

R : Une classe EMILE travaille avec une langue étrangère, mais en combinaison avec la langue de l'environnement. Ainsi, dans une école au Portugal, la langue EMILE serait par exemple le français, et l'autre langue le portugais. Néanmoins, un des effets principaux de l'EMILE est non seulement d'asseoir la compétence dans ces deux langues, mais aussi de mettre en place une attitude positive permettant la réussite dans l'apprentissage des langues en général. Ainsi, très souvent, la langue EMILE servira de tremplin, permettant au jeune de s'intéresser aux autres langues.

De même, l'EMILE contribuera à la mise en valeur de la langue maternelle si celle-ci n'est pas la langue utilisée dans la société environnante.

5. Bibliography

c) General Interest

Baetens Beardsmore (a cura di) (1993) *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

Coonan, C.M. (1996) "Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present Situation and Possible Developments" in Marsh, D. et al (a cura di) *Future scenarios in Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, e European Platform for Dutch Education, Alkmaar. Coonan, C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Coonan, C.M. (2002) *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Council for Cultural Cooperation (1996) *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-language Subjects through a Foreign Language*, Report on Workshop 12B, Council of Europe, Strasburgo.

Fruhauf, G. (a cura di) (1996) *Teaching Content in a Foreign Language: Practice and Perspectives in European Bilingual Education*, European Platform for Dutch Education, Alkmaar.

Maggi, F., et al. (2002), *Lingue Straniere Veicolo di Apprendimento*. IBIS, Como 2002.

Marsh D. et al. (2001), *Profiling European CLIL classrooms*, The CLIL Compendium, European Platform for Dutch Education, The Netherlands and University of Jyväskylä, Finland 2001.

Masih, J. (1999) *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, CILT, London 2004.

Pavesi, M & Zecca, M. (2001) "La lingua straniera come lingua veicolare: un'indagine sulle prime esperienze in Italia" in *CILTA*, 1.

Serragiotto, G. (2003), *CLIL. Apprendere insieme una lingua straniera e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni - Soleil, Perugia.

Van De Craen, P. & Wolff, D. (a cura di) (1997) *Thematic Network Projects in the Area of Languages: subproject 6. Language Teacher Training and Bilingual Education*, European Language Council, Berlin.

d) **TIE-CLIL Project Publications**

Langé, G. (a cura di) (2002) *TIECLIL Professional Development Course. CD-Rom in 5 Languages*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Bertaux, P. (a cura di)(2002) *TIECLIL Professional Development Course*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Bertaux, P. (eds.), *Développement de Compétences Professionnelles TIE-CLIL*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G., Muñoz, C. & Navés, T. (a cura di)(2002) *Curso de Especialización en AICLE*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano, 2002.

Langé, G. & Porri, M.A. (a cura di)(2002), *Corso TIECLIL per lo sviluppo professionale*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Quartapelle, F. (a cura di)(2002), *Ein TIE-CLIL Aus-/Fortbildungskurs*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (1999), *(Implementing Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (2000), *Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuti: Proposte di Realizzazione. Corso di base per la sperimentazione TIE-CLIL*, Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M., (2001), *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Websites

c) European CLIL Projects

<http://www.clilcompendium.com>

Sito con informazioni generali

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

Sito in inglese e francese della rete europea delle scuole CLIL

<http://www.tieclil.org>

Sito in cinque lingue del progetto Translanguage in Europe – Content and language Integrated Learning

<http://www.factworld.info/>

Forum per Across the Curriculum Teaching

<http://groups.yahoo.com/group/factworld/>

Gruppo di discussione online

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

Sito in sei lingue di Science Across the World

d) Italian websites for information and training in CLIL

<http://www.progettolingue.net/aliclil/index.htm>

Sito del Progetto "ALI-CLIL" dell'USR Lombardia

http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=7585

Formazione per docenti CLIL dell'Università di Venezia: Indirizzo "Apprendimento in LS (CLIL)"

<http://www.castellerpaese.it/index.htm>

Sito del Progetto "APPRENDO IN LINGUA2" dell'USR Veneto

c) CLIL resources for teachers

<http://www.standards.dfes.gov.uk>

Personalized learning, model lessons/standards, etc. Department of Education and Skills

<http://www.oup.co.uk/oxed/primary/primlit/connections/>

Interesting CLIL materials about science, geography and history

<http://www.historyonline.co.uk>

History on line

<http://www.dhm.de/lemo>

Sito in tedesco del Deutsches Historisches Museum

<http://www.zib.de>

Mathematics teachers' site in German and English

<http://www.math-net.de>

Mathematics in English

<http://www.ac-nancy-metz.fr/relinter/eurodni>

Risorse per docenti di "classes européennes" francesi

<http://www.bbc.co.uk/education/revision>

BBC bitesize GCSE revision guides for Biology, Chemistry, Maths, History and Geography for students aged 11-16.

<http://www.globalheroes.com>

Cross-curricular education

d) Various

<http://www.cilt.org.uk>

Sito del Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT)

<http://www.education.co.uk>

Education suppliers and websites

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

ANG "bourse aux documents pedagogiques"

<http://www.tools.com/research-it>

Encyclopaedias and dictionary

e) Radio,TV, magazines and newspapers

- **BBC**

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

English language learning programmes for kids, teens, adults from BBC Worldwide.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml>

BBC Learning English Online: quizzes, articles about language, interviews with audio clips and more.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/teachingenglish/index.shtml>

BBC website for teachers

<http://www.teachingenglish.org.uk/>

The BBC and British Council Site for teachers

<http://www.teachingenglish.org.uk/download/radio/innovations/innovations.shtml>

Programmi radiofonici della BBC da scaricare

Programme 3 - 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) - Part 1

Programme 4 - 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) - Part 2

- **British newspapers**

www.dailytelegraph.co.uk

The Daily Telegraph

www.guardian.co.uk

The Guardian

www.independent.co.uk

The Independent

www.the-times.co.uk

The Times newspaper

- **American newspapers**

www.time.com

Time magazine

www.usatoday.com

USA Today

- **World news in English**

www.bbcworld.com

BBC world news

www.cnn.com

CNN news

<http://www.literacynet.org/cnnsf/>

Lessons based on CNN

<http://www.theonion.com>

The Onion. Humorous newspaper-style articles

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/index.shtml>

BBC World Service. Links and audio clips

<http://www.voa.gov>

Voice of America. Hourly news reports and a special English report for EFL students.

Gisella Langé

1. Voraussetzungen für den Spracherwerb mit CLIL

1.1 Definition

Integriertes Lernen von Lehrinhalt/Stoff und Sprache (CLIL) bezieht sich auf den Gebrauch der zweiten Sprache, L2, in Fächern, die den Spracherwerb nicht zum Ziel haben. CLIL soll ein Gleichgewicht zwischen Lehrstoff und Fremdspracherwerb herstellen. Der Inhalt der einzelnen Fächer wird in der L2 entwickelt und die L2 durch den nicht sprachlichen Lehrstoff.

1995 wurde das *Weißbuch* zur Ausbildung mit dem Titel "Lehren und lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" von der Europäischen Kommission erstellt. Es erhebt die Kompetenz in drei Sprachen der Union zum vorrangigen Ziel und schlägt vor, Lehrstoffe in einer Fremdsprache zu vermitteln, um damit einen Beitrag zur Mehrsprachigkeit zu leisten.

- CLIL kann als pädagogischer Ansatz zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit und als bedeutendes Mittel angesehen werden, das in Zukunft Einfluss auf das Erlernen von Fremdsprachen haben kann.
- CLIL ist ein innovativer Lernansatz, dynamisch und motivierend mit holistischen Merkmalen. CLIL stellt einen Versuch dar, die Beschränktheit bestimmter Lehrpläne, d.h. das Lehren von einzelnen Fächern, zu überwinden und CLIL in die Lehrpläne zu integrieren.
- CLIL kann auf verschiedene Art und Weise und in zahlreichen Situationen durchgeführt werden. Es umfasst verschiedene Lehransätze. CLIL kann sich auf ein ganzes Schuljahr, auf ein oder mehrere Fächer beziehen - wie z.B. Biologie, Geschichte und Mathematik, oder auf ein themenbezogenes Projekt, oder nur auf einen Teil des normalen Jahresprogramms (wie z.B. die Französische Revolution oder die Umweltverschmutzung).
- CLIL will eine Verbesserung der Kompetenz in der Fremdsprache erreichen und die Entwicklung von Wissen und Kompetenzen in den nicht sprachlichen Bereichen fördern. Sollte CLIL eingeführt werden, kann es notwendig sein, den Lehrstoff, die Sprachen und die Zeiteinteilung neu zu ordnen.
- CLIL wird häufig angewendet, um eine Sprache, die in dem jeweiligen Land nicht gesprochen wird, zu unterrichten, wie z.B. Französisch in Österreich oder Spanisch in Italien. CLIL kann allerdings auch für eine Zweitsprache in einem zweisprachigen Kontext vorgesehen werden, wie z.B. Italienisch in Südtirol.

1.2 Quantität und Qualität des Kontaktes

CLIL basiert auf einer durchdachten Theorie und wird seit einigen Jahren an verschiedenen Orten in die Praxis umgesetzt. Die vielen Kinder, die schon in ganz Europa mit CLIL Erfahrung gemacht haben, erlebten den Ansatz als vorwiegend

positiv und erfolgreich, sowohl in Bezug auf die Sprache als auch auf den Lehrstoff. Die wichtigsten Voraussetzungen für den Spracherwerb durch CLIL sind die Quantität und die Qualität des Fremdsprachenkontaktes, wie auch eine höhere Motivation.

Quantität des Kontaktes

Forschungen über den Zweitsprachenerwerb haben ergeben, dass der natürliche und zeitlich intensive Umgang mit der L2 notwendig ist, um das Leistungsniveau zu steigern. Lernende brauchen Zugang zu spontanen/natürlichen Sprechsituationen, am besten in einem interaktiven Kontext, wo sie viele Informationen über die Struktur und die Funktion der Fremdsprache erhalten können. In solch einer Situation können Lernende auch ihre Hypothesen testen, die sie in Bezug auf den Sprachgebrauch der L2 aufgestellt haben. Der Erwerb der L2 ist ein langer und natürlicher Prozess. Der/Die Lernende muss Stadien eines nicht perfekten Könnens durchmachen, bevor er/sie die verschiedenen Aspekte einer Fremdsprache meistert.

Da jeder CLIL Ansatz beträchtlich mehr Zeit für den Umgang mit der L2 garantiert, mag er in vielen europäischen Ländern die einzige Gelegenheit sein, den Standard der unterrichteten Sprachen zu erhöhen und zusätzliche Fremdsprachen einzuführen.

Qualität des Kontaktes

CLIL bietet allerdings nicht nur bessere Lernbedingungen durch den längeren Kontakt mit der Fremdsprache. Es bietet auch eine höhere Qualität im Umgang mit der Sprache. Schulen, die schon Erfahrungen mit CLIL gesammelt haben, fordern einen interaktiven Lehransatz. Die Schüler/innen haben also mehr Gelegenheit zu sprechen, indem sie mit Lehrer(n)/innen und Mitschüler(n)/innen in L2 interagieren. Auf diese Weise können die Lernenden ihre Fremdsprachenkompetenz ausprobieren. Sie sind gezwungen, ihre sprachlichen Mittel zu erweitern, um den Anforderungen des Lehrstoffes gewachsen zu sein.

Die Verwendung der Fremdsprache zur Vermittlung nicht sprachlicher Lernstoffe zu begreifen, verlangt außerdem ein gründliches Vorgehen, das zu einem vertieften Spracherwerb führt. Lernen ist letztlich auch eine Aktivität, bei der auftretende Probleme gelöst werden müssen, und CLIL verlangt von den Lernenden die Fähigkeit, Probleme mit Hilfe der Fremdsprache zu lösen. Das Verstehen und Lernen eines nicht sprachlichen Faches durch L2 umfasst eine große Zahl von kognitiven Prozessen. Das geschieht normalerweise auch in der Muttersprache. Lernen, denken und mitteilen von nicht sprachlichem Lehrstoff in einer Fremdsprache bewirkt, bei jüngeren Kindern früher - bei älteren Kindern später, zusätzlich auch mehr Sprachgefühl in der Muttersprache.

1.3 Mehrwert

Ein weiterer positiver Effekt von CLIL ist die größere intrinsische Motivation, d.h. die Lernenden beschäftigen sich mit interessanten und bedeutungsvollen Aktivitäten, während sie die Sprache gebrauchen. Der Spracherwerb bezieht sich auf das, was im Klassenzimmer geschieht, und befriedigt unmittelbare Bedürfnisse. In anderen Worten könnte man sagen, dass CLIL viele Gelegenheiten zum Spracherwerb ganz nebenbei liefert. Diese Art von Spracherwerb entwickelt sich, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden auf etwas anderes als auf das Gelehrte gerichtet ist. Zufälliges Lernen der Sprache hat sich als sehr wirksam, intensiv und dauerhaft erwiesen. Es ergänzt auf positive Weise den Spracherwerb, welcher im traditionellen Fremdsprachenunterricht stattfindet. CLIL soll aber keineswegs den traditionellen Unterricht der Fremdsprache ersetzen. Denn ausgedehnte Untersuchungen in Kanada an dem schon seit 20 Jahren

laufendem Immersionsprojekt haben gezeigt, dass die Lernenden die zweite Sprache nur dann perfekt beherrschen lernen, wenn neben der Vertiefung durch CLIL auch traditioneller Sprachunterricht stattfindet.

2. Fächer, Sprachen, Schulen, Lernende, Lehrer/innen

2.1 Welche Fächer

Jedes Fach kann in einer Fremdsprache gelehrt werden, obwohl die verschiedenen Fächer unterschiedliche Vorteile bieten und sich für einige Altersgruppen besser eignen als für andere. Es gibt Fächer, die hauptsächlich auf mündliche Kommunikation angelegt sind und andere, in denen nicht verbale Kommunikation, visuelles oder graphisches Material benutzt werden, um den mündlich vorgetragenen Lehrstoff zu erklären und zu integrieren. Zu der ersten Gruppe gehören Fächer wie Geschichte, Philosophie und Politik. Zu der zweiten Gruppe gehören Sport, Biologie und Geografie. Die Schüler sind immer imstande - egal auf welchem sprachlichen Niveau sie sich befinden - in den Fächern der zweiten Gruppe dem Unterricht in einer Fremdsprache zu folgen. In diesen Fächern kann der Lehrer die Unterrichtssprache durch entsprechende Informationen ergänzen.

Sprachlicher und nicht-sprachlicher Input

Auch Grundkenntnisse der Sprache können z.B. mit Hilfe von Atlanten gelernt werden, indem die europäischen Hauptstädte genannt werden und man dabei auf die Landkarte zeigt: „Rom ist die Hauptstadt von Italien“ oder „Die Hauptstadt von Italien ist Rom“. Auf ähnliche Weise kann der/die Sportlehrer/in eine Reihe von Verben einführen, indem er bestimmte Bewegungen vorturnt, wie laufen, springen, sich umdrehen, klettern. Realien, Anschauungsmaterial, menschliche oder tierische Modelle usw. können auch auf höheren Schulstufen benutzt werden, um sprachlich komplexe Beschreibungen durch diese nicht-verbale Hilfen verständlicher zu machen. Damit Lernende neue Charakteristika der L2 erwerben, muss der Lehrstoff in einen entsprechenden Kontext eingebettet werden, der das Neue in das schon Bekannte der Fremdsprache integriert.

Erarbeitung verschiedener Textsorten

Fächer, die mehr auf die mündliche Kommunikation angewiesen sind, verlangen von den Lernenden ein angemessen hohes Sprachniveau in der L2, bevor sie in den Lehrplan aufgenommen werden können, besonders wenn die zweite Sprache der Muttersprache der Schüler/innen nicht ähnlich ist. Diese Fächer eignen sich trotzdem z.B. um Textsorten zu erarbeiten, die von der Beschreibung bis zur Argumentation führen, und sind außergewöhnliche Mittel, um den Schüler(n)/innen Diskussionsstrategien zu lehren, ihnen beizubringen, Meinungen in der Fremdsprache auszudrücken und einen Standpunkt zu vertreten.

Standardsprache und Fachsprachen

Weiter muss bei der Auswahl der Fächer überlegt werden, welcher Wortschatz für das Fach notwendig ist. Es gibt Unterschiede zwischen humanistisch-literarischen Fächern einerseits und technisch-naturwissenschaftlichen Fächern andererseits. Der

Sprachschatz der ersten Gruppe ist der Standardsprache ähnlicher, wie z.B. was in der Zeitung gelesen, in der Konversation gesagt, im Fernsehen gehört wird usw.. Die technische und naturwissenschaftliche Sprache hat einen großen Wortschatz, der nur zu einem spezifischen Bereich gehört, und hat außerdem noch typische grammatikalische Strukturen. Diese müssen gelernt werden, um mit den verschiedenen themenbezogenen Bereichen umgehen zu können. Z.B. gehört der Wortschatz, der im Fach Geschichte im Französischen gebraucht wird, der Standardsprache an, hingegen gehört ein großer Teil des Wortschatzes, der in Chemie verwendet wird, nur zur Chemie und symbolisiert chemische Elemente. Daraus ergeben sich Vor- und Nachteile. Wenn Schüler Geschichte in französischer Sprache lernen, nehmen sie viel vom allgemeinen Sprachschatz auf und sie werden ihre Sprachkenntnisse in dieser Sprache verbessern. Der technische Wortschatz der Chemie ist andererseits in vielen europäischen Sprachen ähnlich. Das Erlernen dieses Faches in einer Fremdsprache wird daher einfacher sein, denn viele Wörter sind leicht erkennbar und können ohne Probleme von der oder in die Muttersprache übertragen werden.

Welche Sprachen

Verschiedene Faktoren müssen bei der Wahl der Sprache/n, die bei CLIL eingesetzt werden sollen, berücksichtigt werden. Es handelt sich um:

die geo-politische Position des Landes oder der Region, in der sich die Schule befindet, den Ähnlichkeitsgrad zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache der Schüler/innen,

die in der Fremdsprache zu lehrenden Fächer,

die vor Ort verfügbaren Mittel.

Sprachenpolitik

In Bezug auf sprachpolitische Erwägungen mag es ratsam sein eine Sprache zu wählen, die im Nachbarland gesprochen wird, was für österreichische Schüler/innen die italienische Sprache, oder für italienische Schüler/innen aus dem Aostatal die französische Sprache wäre. Vom Standpunkt einer umfassenden kontinentalen Sprachenpolitik wären andere Überlegungen bedeutungsvoller, wie z.B. das Bedürfnis, Sprachunterschiede nicht zu verwischen und europäische Minderheitensprachen zu schützen. Aus diesem Grund sollte Englisch nicht die einzige CLIL Sprache sein, auch wenn der von den Eltern und der Gesellschaft ausgeübte Druck sehr stark ist, was mit der Rolle der englischen Sprache in der internationalen Kommunikation zu tun hat.

Sprachliche Ähnlichkeit

Der Ähnlichkeitsgrad zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache der Lernenden sollte zusammen mit der Wahl der Fächer, die in einer Fremdsprache unterrichtet werden sollen, beachtet werden. Man nimmt an, dass es für Schüler/innen einfacher ist, eine ihrer Muttersprache ähnliche Sprache zu verstehen, und zwar in Bezug auf Wortschatz, Grammatik und Aussprache. Aus diesem Grund kann der Unterricht mehrerer Fächer, die hauptsächlich verbale Kommunikation vorsehen (wie Geschichte oder Politik), schon früher beginnen, wenn er in verwandten Sprachen stattfindet (Spanisch für Italiener oder Holländisch für Deutsche). Solche Sprachen können die ganze Schulzeit hindurch gebraucht werden. Bei nicht verwandten Sprachen (z.B. Deutsch und Italienisch) und in Fächern, in denen das verbale Element am wichtigsten ist, sollte andererseits CLIL Unterricht erst eingeführt werden, wenn die Lernenden ein gutes Sprachniveau erreicht haben, um zu große

Vereinfachungen bei der Inhaltsvermittlung seitens der Lehrer/innen zu vermeiden. Eine solche Beschränkung betrifft vor allem die höheren Schulen.

Alle hier angegebenen Überlegungen sollten bei der Langzeitplanung und in der Schulpolitik berücksichtigt werden. Kurzfristige Eingriffe fordern allerdings weniger Überlegungen in Bezug auf verfügbare Personen, finanziellen und materiellen Aufwand. (s.2.5, 3.2)

2.2 Schulen

Einige Forscher raten dazu, mit verschiedenen Fächern und Methoden zu experimentieren und Lernende verschiedenen Alters einzubeziehen. Wie CLIL durchgeführt wird, hängt auch von den verschiedenen Schulsystemen ab.

Schultypen

Dank seiner Beschaffenheit und Flexibilität ist CLIL für verschiedene Schultypen gleichermaßen geeignet. Der Unterschied der Ansätze kann auf vielfältige Weise wahrgenommen werden, auch in Bezug auf die unterschiedlichen Anforderungen der Lernenden, vom Kindergarten bis zur höheren Schule. CLIL kann für eine bestimmte Zeit oder unter bestimmten Bedingungen, in der kompletten Schulzeit innerhalb des pädagogischen Rahmens durchgeführt werden, oder an höheren Schulen als Wahlfach angeboten werden. Fächer, Themenbereiche und Projekte können durch CLIL gelehrt werden.

CLIL kann alle Teilnehmer begünstigen: Schulen, Schüler/innen, ihre Eltern und Lehrer/innen.

Vorteile für die Schule:

- Die Einführung von CLIL im Lehrplan wird das Fremdsprachenniveau der ganzen Schule erhöhen. Es kann auch die Weiterentwicklung der Schule unterstützen und sie für lokale Bedürfnisse empfänglicher machen.
- Hinzu kommt noch, dass unschätzbare Erfahrungen in berufsorientierten Fächern gesammelt werden: Krankenpflege, Gesundheitsfürsorge, Hauswirtschaftslehre, Holzwerk und Metallbau.

Lernende

Für CLIL geeignete Schüler/innen

CLIL ist nicht als elitäre Unterrichtsform gedacht. Im Prinzip können alle Lernenden von CLIL profitieren, ohne Rücksicht auf ihre kognitiven Fähigkeiten. Dieser Lehransatz sollte eine freie Wahl von Schüler(n)/innen und ihren Eltern sein. Jede Schule muss (wenn überhaupt) die Auswahlkriterien selbst bestimmen d.h. welche Vorkenntnisse der Sprache für die Einschreibung in CLIL Kurse wünschenswert wären. Für viele weiterführende Schulen sind Vorkenntnisse in der L2 Voraussetzung für den Beginn eines CLIL- Kurses.

Vorteile für die Schüler:

- Im CLIL-Unterricht werden die Schüler durch authentische und interessante Inhalte optimal motiviert.
- Interaktion und Kooperation im Unterricht stärken Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit und leiten die Schüler zu eigenständigem Handeln an.

- Mehr Kontakt in der Fremdsprache durch CLIL-Stunden bewirkt bei den Schüler(n)/innen eine merkbare Verbesserung ihrer sprachlichen Fertigkeiten.
- Durch bessere Lernbedingungen, (d.h. die Anwendung von Lernstrategien und die Tatsache der doppelten Verstärkung der Lernfähigkeiten durch den Lehrstoff und die Fremdsprache) lehrt CLIL das Lernen.
- Durch die Integration von Inhalt und Sprache und die Einbeziehung des Lernenden in die Aktivitäten, die ihn/sie intellektuell und kognitiv herausfordern, begünstigt CLIL kreative Denkprozesse.

In einer CLIL Klasse können die meisten durch moderne Lerntheorien entwickelten Begriffe, wie Kreativität und kooperatives Lernen, natürlicher und auf authentische Weise integriert werden.

Die pädagogische Forschung hat gezeigt, dass ganz bestimmte Ziele durch CLIL erreicht werden können: CLIL setzt sich zum Ziel, durch das Lehren von Lehrstoff und Fremdsprache in einem integrierten Rahmen, Zugang zu persönlicher und interkultureller Kommunikation zu geben, da die Lernenden, je nach ihren Bedürfnissen, Erfahrungen mit der Sprache sammeln können. Sie können außerdem noch die verschiedenen kulturellen Perspektiven in Bezug auf den gelehrt Stoff erkennen. CLIL hilft bei der Entwicklung von kommunikativen Aspekten einer Fremdsprache und bildet eine neue Einstellung zum Spracherwerb, die sowohl das Lehren als auch das Lernen einer Sprache betrifft.

2.3 Lehrer/innen

Für CLIL geeignete Lehrer/innen

Die Länder, in denen qualifizierte Lehrer/innen zwei Fächer unterrichten (Fremdsprache und Zweitfach), sind im Vorteil. CLIL kann jedoch auch erfolgreich in Ländern, in denen andere Qualifikationsforderungen an die Lehrer/innen gestellt werden, durchgeführt werden.

Zahlreiche Lehrer/innen können positiv in den CLIL Unterricht eingeführt werden:

- a) Lehrer/innen, die sowohl für eine Fremdsprache als auch für ein nicht sprachliches Fach qualifiziert sind.
- b) Klassenlehrer/innen, die eine zusätzliche Sprache, für längere oder kürzere Zeit, als Unterrichtsmittel benutzen wollen (Grundschulen).
- c) Fremdsprachenlehrer/innen, die Schüler/innen in nicht fremdsprachlichen Fächern unterrichten.
- d) Fach- und Fremdsprachenlehrer/innen, die zusammen arbeiten.
- e) Austauschlehrer/innen, die von ausländischen Kultusministerien und pädagogischen Institutionen oder europäischen Programmen unterstützt werden.

Besonders zu empfehlende Charakteristiken für CLIL- Lehrer/innen

CLIL-Lehrer/innen sollten die Fremdsprache gut beherrschen, die jeweils als Unterrichtsmittel gilt. Auch gute Kenntnisse in der ersten Sprache der Lernenden ist auf jeden Fall vorteilhaft, da die Lehrer/innen die Sprachschwierigkeiten der Lernenden erkennen müssen. CLIL Lehrer/innen sollten Experten im Lehrfach sein und gleichzeitig die kognitiven, sozio-kulturellen und psychologischen Aspekte des Erlernens einer Fremdsprache gut kennen. Es wäre außerdem wünschenswert, wenn CLIL Lehrer/innen Team-work-Fertigkeiten besäßen, da eine anfängliche Kooperation zwischen Fachlehrern und Sprachspezialisten für den Erfolg des CLIL Programms

entscheidend ist. Sie sollten auch bereit sein, an Klassenkonferenzen teilzunehmen. Langfristige Lehraufträge, doppelte Qualifikation oder letztlich Interesse und Fähigkeiten im Sprach- wie im Fachbereich, kombiniert mit der Beherrschung interaktiver Methoden, sind grundlegende Voraussetzung.

Vorteile für die Lehrer/innen

- durch die Zusammenarbeit können Fach- und Fremdsprachenlehrer/innen ihr individuelles Wissen teilen und gemeinsames Wissen erwerben.
- durch CLIL haben Lehrer/innen mehr Möglichkeiten in ihrer beruflichen Entwicklung. In einigen Ländern werden Lehrer/innen mit Austauschprogrammen und finanziellen Vorteilen rechnen können.

Eventuelle anfängliche Schwierigkeiten

Lehrer/innen, die eine CLIL Aktivität in Angriff nehmen, sollten über angemessene Beratung verfügen können, die ihnen erstens eine korrekte Beurteilung ihrer sprachlichen und methodologischen Kompetenz ermöglicht und sie darüber hinaus, auch mit Hilfe der Beobachtung in den Klassen, im Gebrauch von geeigneten Strategien und Materialien, leitet.

3. FAUA für die Lernenden

3.1 DIE BEDÜRFNISSE JÜNGERER SCHÜLER/INNEN

Wenn Schüler/innen eingeschult werden, beherrschen sie ihre Muttersprache und können ihre Bedürfnisse und Wünsche ausdrücken. Sie benutzen ein großes Ausmaß an Intonationsmustern und gehen erfinderisch mit der Sprache um. Sie können über ihre Tätigkeiten sprechen und erzählen, was sie gesehen, gehört und getan haben. Jüngere Schüler/innen können logisch denken und für ihre Wünsche eintreten.

Der/die Grundschullehrer/in muss allerdings auch andere Variablen berücksichtigen, wenn er/sie FAUA unterrichtet.

Kinder zwischen 5-7 Jahren sind in einer voroperativen Phase und lernen auf holistische Weise durch Erfahrungen aus erster Hand. Sie lernen durch die mündliche Sprache und sprechen über das, was sie gerade verrichten. Auch wenn sie ich-bezogen sind, arbeiten sie gern in kleinen Gruppen und reagieren auf Tätigkeiten und Lernsituationen, die sich auf ihre eigenen Erfahrungen und Interessen beziehen. Da ihr Konzentrationsvermögen noch schwach ist, brauchen sie häufig wechselndes Tempo und abwechselnde Arbeitsformen. In diesem Alter brauchen die Kinder viel Bewegung und finden es anstrengend, längere Zeit still zu sitzen. Sie haben ein großes Bedürfnis an körperlicher Tätigkeit und geben sich oft auch bei kleinen Aufgaben ziemlich ungeschickt. Sie brauchen außerdem in ihrem täglichen Unterricht gut strukturierte und klare Anweisungen, Routinearbeit und Vorbilder.

Im Alter von 8-10 Jahren erreicht der/die Grundschüler/in den höchsten Grad an Offenheit anderen Menschen, Kulturen und Situationen gegenüber. Sie entwickeln die Fähigkeit, auf konkrete Probleme logisches Denken anzuwenden, und arbeiten sehr gern und erfolgreich in Gruppen. Am Ende der Grundschulzeit missfällt den Kindern oft die Partnerarbeit mit einem Partner des anderen Geschlechts, wenn sie sie nicht sogar ablehnen.

Wenn die Schüler eingeschult werden, können die meisten weder schreiben noch lesen. Daher werden die Kinder die zweite Sprache durch einen „kommunikativen oder

natürlichen Ansatz“ erwerben, der direkt durch die Forschungen von Geisteswissenschaftlern wie Krashen (1983), Terrel (1982), Brumfit und Johnson (1979) beeinflusst ist.

Ein Aspekt der Bedürfnisse der kleinen Schüler/innen besteht darin zu verstehen, wie sie die Zielsprache erwerben werden und die Folgen, die daraus für den FAUA Lehrer entstehen.

Für jüngere Schüler/innen gibt es viele Ähnlichkeiten zwischen dem Erwerb der Muttersprache und einer zweiten Sprache. Zu Anfang hören die Kinder der zweiten Sprache zu und verinnerlichen sie. Reilly und Ward nennen das „die stille Zeit“:

„Der/die Fremdsprachenlehrer/in muss daran denken, dass kleine Kinder eine lange Zeit brauchen, um die Sprache aufzunehmen, bevor sie wirklich etwas produzieren.“ (Reilly V. und Ward S., *Very Young Learners*, Oxford 1997, S.7)

Diese wird auch die vorproduktive Phase genannt. Das Kind hört der Sprache zu, es versteht sie bis zu einem gewissen Grad und antwortet auf eine nicht verbale Art. Diese Phase kommt sowohl in der Muttersprache als auch beim Erwerb der zweiten Sprache vor. Ihre Dauer ist von Kind zu Kind unterschiedlich.

Nach der vorproduktiven Phase kommt die erste Produktionsphase. In dieser Phase gibt das Kind, sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache, einsilbige Antworten und beginnt die Konversation, indem es mit dem Finger auf etwas zeigt und einsilbige Fragen stellt, die durch Körpersprache und Intonation unterstützt werden. Die Sprachproduktion und die Aussprache sind oft unklar.

Nach der vorproduktiven und der ersten produktiven Phase taucht die Phase des Sprechens auf.

Der/die kleine Schüler/in spricht in kurzen Wendungen und einfachen Sätzen, in denen er/sie häufig Grammatik- und Satzbaufehler sowie Wortschatzfehler macht. Fehler machen ist ein notwendiger Teil des Lernprozesses, der zu flüssigem Sprechen führt.

Der/die kleine Schüler/in lernt holistisch, er/sie begegnet der Sprache auf natürlichem Wege und reagiert auf die Sprache mit dem, was er/sie schon damit machen kann.

3.2 BEDÜRFNISSE DER LERNENDEN DER SEKUNDARSTUFE

Unter all den verschiedenen Aspekten, die der FAUA Unterricht berücksichtigen muss, ist das Profil der Lernenden vielleicht das komplizierteste. Es handelt sich um einen Bereich, in dem eine Vielfalt an Bedürfnissen, die oft gegensätzlicher Natur sind, aufeinander treffen und in dem ein Kompromiss erarbeitet werden muss.

Um bei den Lernenden selbst anzufangen, kann gesagt werden, dass es eine Phase der Widersprüchlichkeit ist, die auf eine Phase der Latenz zwischen 10 und 13 Jahren folgt. Von all den Symptomen, die mit den Jugendlichen assoziiert werden, müssen hauptsächlich zwei besondere Charakterzüge im FAUA Unterricht berücksichtigt werden: eine idealistische Neigung zur Gerechtigkeit und die parallele Neigung zur Revolte und/oder Begeisterung, die oft auch damit verbunden ist. Hinzu kommt eine Art von Hordeninstinkt, der unter den Schüler(n)/innen aufkommt, wenn der/die Jugendliche aus seiner/ihrer Schale schlüpft.

Diese beiden Punkte müssen in Betracht gezogen werden, wenn über die Bedürfnisse der Lernenden der Sekundarstufe gesprochen wird, da es sich um Faktoren handelt, die viele andere Unterrichtsaspekte in diesem Stadium, insbesondere die Motivation, bestimmen können. Der/die FAUA Schüler/in wird in einem kommunikativen Kontext arbeiten, in dem er/sie konstant gebeten wird, sich in der MS, der Zielsprache und in nicht sprachlicher Form auszudrücken. Welche Ausdrucksart auch benutzt wird, der Sprachgebrauch ist eng mit der Person verbunden, und die Folgen, die sich aus dieser Tatsache ergeben, betreffen in noch größerem Ausmaß den Gebrauch der Zielsprache.

Die zwangsläufige Künstlichkeit einer Unterrichtssituation ist mit einem vor kurzem herausgegebenen französischen Ministerialbericht in Bezug auf mündliche Spracharbeit im Unterricht zu vereinbaren:

"Un groupe de francophones, maître et élèves, rassemblés dans une salle de classe, va se contraindre à utiliser une langue étrangère pour évoquer une réalité étrangère qu'il n'est possible d'approcher qu'à travers des représentations."

("Contribution du groupe de langues vivantes à l'enquête de l'inspection générale de l'éducation nationale sur la place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée" (extraits) - R.Asselineau, IGEN, 1999, Ministère de l'éducation nationale)

„Eine Gruppe Französisch Sprechender, Lehrer/innen und Schüler/innen, die sich zusammen im Unterricht befinden, wird dem Zwang unterliegen, eine Fremdsprache zu benutzen, um über eine Wirklichkeit zu sprechen, die ihr fremd ist, der sie sich durch nichts anderes als durch Darstellungen nähern können.“ (frei übersetzt)

Dieses „Fremdsein“ führt oft zu dem Gefühl, fehl am Platze zu sein, das die Identität des Sprechers herausfordert und manchmal sogar seine Integrität bedroht. Dieses Phänomen wird durch die obengenannten Eigenschaften der Jugendlichen noch mehr betont: daher das Bedürfnis des lernerzentrierten Ansatzes, der den Jugendlichen dabei helfen wird, ihre Identität wieder zu erobern, sich frei vor einem Publikum auszudrücken oder sogar zu berichten.

Ein weiterer Aspekt der Bedürfnisse der Lernenden der Sekundarstufe steht in starkem Kontrast zu den Bedürfnissen jüngerer Schüler/innen: das Bestehen eines langfristigen Ziels, die Zertifizierung. Um welches europäische Land es auch geht, heute steht fest, dass die Zukunft der Schulabgänger von der in der Schule erworbenen Qualifikation abhängt. Die Lernenden der Sekundarstufe werden das gesellschaftliche Gesetz bezüglich der Notwendigkeit einer abschließenden Zertifizierung mehr oder weniger akzeptieren, – auf theoretischer Basis werden sie es gut akzeptieren, ohne jedoch in der Lage zu sein, sich mit dem eigenen Abitur zufrieden zu geben –, und hier ist das erste Problem; es ist allgemein mit der persönlichen Motivation bezüglich des Schulbesuchs verbunden und folglich auch zum Teil mit der schulischen Leistung.

Das zweite Problem ist der Druck, den das Lehrerkollegium ausübt, dem Lehrplan zu folgen. In diesem Fall ist es die Motivation der Lernenden für FAUA, die positiv oder negativ beeinflusst werden kann. Unter Berücksichtigung der Forderungen des Lehrerkollegiums wird die politische Unterstützung von FAUA seitens der Behörden in jedem Falle auf die Waagschale gelegt werden müssen. Die politische Unterstützung wird örtliche Verhaltensweisen und die Unterstützung von FAUA seitens der Familien der Lernenden beeinflussen. Eine positive Einstellung seitens der Eltern wird eine Rolle in Bezug auf die Wahrnehmung und die Motivation für FAUA spielen.

Auch muss die Motivation der Lernenden auf einer persönlicheren Ebene berücksichtigt werden, auch in diesem Fall auf Grund der örtlichen Bedingungen. Wo FAUA Unterricht vollkommen in den Lehrplan integriert ist, d.h. dort, wo es keine freie Entscheidung für FAUA gibt, mag die Motivation für FAUA wohl mit der allgemeinen Motivation für die Schule übereinstimmen.

Häufiger hängt die Einführung von FAUA als Unterrichtsmittel von dem persönlichen Wunsch des/der Lehrer(s)/in ab, sich zu erneuern, oder aber von der Schulpolitik, oder weil sie Teil eines begrenzten ministeriellen Projekts ist. In diesem Fall ist wahrscheinlich nicht jede Klasse eines bestimmten Schulzweiges eine FAUA Klasse und folglich muss die Motivation der Lernenden bei der Wahl des „FAUA Unterrichts“

berücksichtigt werden. Sie kann auf einem oder mehreren der folgenden Faktoren gründen:

- eine positive Einstellung zu der und Interesse für die Sprache als solche.
- pragmatische Einstellung zur Sprache als nützliches Mittel zu einem bestimmten Zeitpunkt des Lebens (der schon festgelegt oder noch sehr unbestimmt sein kann).^o
- die Überzeugung, dass es heute notwendig ist, eine Sprache zu können.^o
- das durch FAUA unterrichtete Fach gehört zu dem akademischen Profil des Lernenden.^o
- das durch FAUA unterrichtete Fach ist eins der Lieblingsfächer des Lernenden.
- der Unterricht ist gewählt worden, weil er die Zulassung zu einem höheren Leistungskurs mit sich bringt (streaming effect).^o
- der Lernende befindet sich in der besagten Klasse, um mit seinen Freunden zusammen zu sein.
- der Lernende besucht diese Klasse, um mit seinen Mitschülern zusammen zu bleiben.^o

Anmerkung: die Gründe, die mit ^o gekennzeichnet sind, werden mehr oder weniger von den Familien der Lernenden beeinflusst.

Jeder der obengenannten Punkte kann mit dem Einverständnis der Teilnehmer/innen diskutiert werden. Obwohl keiner der Punkte an sich bedeutungsvoll ist und jeder/jede Teilnehmer/in wahrscheinlich mit allen vertraut ist, scheint es wichtig, über die Kombination von Einflüssen, denen der junge Lernende ausgesetzt ist, nachzudenken: Leistungsfähiger Unterricht und das Vertrauen des/der Lehrer(s)/in zur Klasse gehen Hand in Hand mit einem besseren Verständnis der Motivation der Lernenden für FAUA.

4. Fragen und Antworten

Frage: Kann das Erlernen einer neuen Sprache die Muttersprache beeinträchtigen?

Antwort: Bei CLIL steht die Förderung der Muttersprache an erster Stelle.

Integriertes Fremdsprachenlernen befasst sich nicht nur mit dem Erlernen einer neuen Sprache, sondern hauptsächlich mit der Förderung der Muttersprache beim Kind. Dies bedeutet, dass die Kommunikationsfähigkeit des Kindes in der ersten und zweiten Sprache gefördert wird.

Kinder werden anfangs Worte und Laute miteinander vermischen, wenn sie mehr als eine Sprache erlernen. Es wird eine bestimmte Form von Interferenz auftreten, wenn ein Kind zwei verschiedene Sprachen zu meistern lernt. Interferenz bedeutet, dass sich verschiedene Elemente beider Sprachen vermischen. Diese Interferenz ist Teil des normalen Prozesses von Sprachenlernen und stellt kein Problem dar, solange sie nicht allzu stark auftritt.

Frage: Wird mein Kind den Inhalt in der neuen Sprache genauso gut lernen, wie in der Muttersprache?

Antwort: Ja, obwohl der Lernprozess anfangs noch etwas verlangsamt wird. Es besteht sogar die Möglichkeit, dass Kinder in einer neuen Sprache besonders gut lernen. Der Grund dafür könnte sein, dass sich das Kind beim Entschlüsseln der neuen Sprache besonders anstrengen muss oder, dass der/die Lehrer/in die Hauptpunkte

des zu Erlernenden hervorhebt oder, dass das Spaß-betonte Lernen das Kind einfach mehr motiviert.

Frage: Was geschieht, wenn mein Kind sprachlich nicht so gut ist wie die anderen in der Klasse?

Antwort: Alle Menschen sind mehr oder weniger sprachlich talentiert, egal in welcher Sprache. In CLIL-Klassen sitzen immer Kinder mit mehreren, unterschiedlichen Fähigkeiten - nicht nur sprachlich, sondern auch in anderen Bereichen. Ein wesentlicher Bestandteil von CLIL verlangt, dass die Kinder die Sprache dazu verwenden, um aktiv miteinander zu kommunizieren und so voneinander lernen. Alle Kinder können von CLIL profitieren, nicht nur solche, die wir als sprachlich talentiert einschätzen.

Frage: Sollte mein Kind bereits einige Erfahrungen in der zusätzlichen Sprache haben, z.B. durch Auslandsaufenthalte oder die Anwendung der Sprache mit Familienmitgliedern oder Freunden?

Antwort: Jede CLIL-Klasse wird auf dem Niveau anfangen, welches für die beteiligten Kinder geeignet ist. Viele Klassen beginnen mit der Annahme, dass die Kinder keine vorherigen Erfahrungen mit der neuen Sprache haben. Es kann hilfreich sein, wenn das Kind bereits Erfahrungen mit der Sprache gemacht hat, es stellt aber keine Voraussetzung dar.

Frage: Wird mein Kind durch die Teilnahme an einer CLIL-Klasse zweisprachig (bilingual) werden?

Antwort: Bilingual ist ein Mensch im weitesten Sinn dann, wenn er/sie zwei Sprachen verwenden kann - das Ausmaß der Sprachverwendung ist nicht eindeutig festgelegt. Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ wird dann verwendet, wenn ein Mensch, in welchem Ausmaß auch immer, mehrere Sprachen verwenden kann. Man glaubte früher, dass ein Mensch dann zweisprachig ist, wenn er die zwei Sprachen verwenden kann, als ob beide seine Muttersprache wären. Jedoch berücksichtigt diese Definition nicht die unterschiedlichen Arten von Sprachwissen, die wir alle haben. In anderen Worten kann eine Person bilingual sein, die die Fähigkeit hat, mehr als eine Sprache für verschiedene Zwecke zu nutzen. Zum Beispiel kann sie in einer Sprache besser sprechen, in der anderen Sprache besser lesen und schreiben.

Frage: Wird mein Kind in einer CLIL-Klasse mehr lernen müssen und somit mehr Stress haben als ohne CLIL?

Antwort: Es ist möglich, dass ihr Kind die CLIL-Klasse als anstrengender empfindet - einfach deshalb, weil es anstrengend ist, sich an das Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen einer neuen Sprache zu gewöhnen. Jedoch liegt es an der Schule, diese als Belastung empfundene Extraarbeit auf einem akzeptablen Niveau zu halten. Manche Arbeiten machen Spaß, andere werden für langweilig befunden. Wenn die CLIL-Klasse ihrem Kind Spaß macht und es sich wohl fühlt, so wird es die Extraarbeit nicht als Belastung empfinden. Jede Schule trägt dafür die Verantwortung, den Kindern möglichst wenig negativen Stress zuzumuten - dies gilt genauso für CLIL-Klassen, wie für andere Klassen.

Frage: Welche Verantwortung tragen die Eltern eines CLIL-Schülers?

Antwort: So, wie auch sonst im Ausbildungswesen, ist es notwendig, dass Eltern im CLIL-Prozess involviert sind und ihren Kindern somit die Unterstützung anbieten können, die möglich und wichtig ist. Die Hauptaufgabe für Eltern lautet daher „Interesse zeigen“, nicht nur am Anfang oder Ende von CLIL, sondern während des gesamten Prozesses. Eltern sollten mit ihren Kindern über deren Erfolge oder Bedenken sprechen. Besonders bei jüngeren Kindern findet CLIL zwar in der Schule statt, jedoch spielt die Kommunikation zu Hause, vor allem in der Muttersprache bei der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten des Kindes die entscheidende Rolle.

Frage: Ist es wichtig, dass ein Elternteil die CLIL-Sprache selbst beherrscht?

Antwort: Nein. Meist ist es sogar so, dass es den Kindern Spaß macht, bei ihren Eltern selbst „Lehrer“ zu spielen. Es ist wichtig, dass die Eltern Interesse zeigen und nach Möglichkeiten suchen, bei denen das Kind die Sprache aktivieren kann.

Frage: Was ist, wenn ich meinem Kind bei der Aufgabe nicht helfen kann?

Antwort: Jedes Kind sollte in der Lage sein, die Aufgabe ohne elterliche Hilfe zu meistern. Wenn dies nicht der Fall ist, dann wäre es ratsam, mit dem/der Lehrer/in Rücksprache zu halten. So kann der/die Lehrer/in bei der Aufgabenstellung Änderungen vornehmen und das Niveau an das der Kinder anpassen. Eine Charakteristik von CLIL ist es, dass viele Aufgaben in Gruppenarbeit durchgeführt werden. Manchmal hilft es einem Kind, wenn es sich bei Problemen mit der Hausaufgabe mit einem/r Klassenkamerad/in kurzschließen kann. CLIL Lehrer/innen sind beim Thema Hausaufgabe besonders vorsichtig und bemühen sich, auf auftretende Probleme in diesem Bereich sofort zu reagieren.

Frage: Werde ich mehr Geld für Lehrmaterial aufbringen müssen, wenn mein Kind eine CLIL-Klasse besucht?

Antwort: Das hängt von der schuleigenen Handhabung bezüglich Lehrmaterial ab. Wenn Sie jedoch die Entwicklung der CLIL-Sprache auch zu Hause aktiv unterstützen möchten, so ist ein Mehraufwand wahrscheinlich.

Frage: Wer sind die CLIL-Lehrer/innen?

Antwort: Viele der besten CLIL-Lehrer/innen sind solche, die die erste Sprache (also die der Mehrheit verwendeten Sprache in der jeweiligen Gesellschaft) selbst als Muttersprache haben. Die CLIL Sprache ist für sie auch die zweite Sprache - dies trifft besonders auf solche Lehrer/innen zu, die jüngere Kinder unterrichten. Wahrscheinlich sind diese Lehrer/innen auch deshalb so sensibel im Umgang mit der Beherrschung der ersten Sprache und die unter dem Stichwort Interferenz angeführten Punkte kommen hier zur Geltung.

Frage: Wird der/die Lehrer/in auf die erste Sprache zurückgreifen, wenn Kinder den Lehrinhalt in der neuen, zweiten Sprache nicht verstehen?

Antwort: In den meisten CLIL-Klassen werden zwei Sprachen verwendet: die Muttersprache und die CLIL-Sprache. Die CLIL-Methode wird deshalb integriertes Lernen genannt, da zwischen diesen beiden Sprachen im Unterricht stets hin- und her- gewechselt wird, je nach den Bedürfnissen der Kinder und dem zu lernenden Inhalt. Oft werden die Hauptthemen des Unterrichts in der ersten Sprache unterrichtet und die Lernaktivitäten finden in der zweiten Sprache statt.

Frage: Gibt es in der CLIL-Schule eine Art multikulturelle Politik, die die Wichtigkeit all jener Sprachen anerkennt, die von den Schulkindern gesprochen werden - oder wird nur auf die CLIL-Sprache Wert gelegt?

Antwort: CLIL wird in einer Sprache unterrichtet, jedoch mit der Landessprache kombiniert. Also wird z.B. in Portugal die CLIL-Sprache vielleicht Französisch sein und die andere die Muttersprache der Kinder. Jedoch ist es eines der wichtigsten Ziele von CLIL nicht nur zwei Sprachen zu unterrichten, sondern den Kinder das Gefühl zu vermitteln, dass sie *jede* Sprache lernen können. Daher ist die erlernte CLIL-Sprache oft nur eine Grundlage für das Erlernen weiterer Sprachen. Wenn die Muttersprache eines Kindes sich von der Landessprache unterscheidet, so könnte es sein, dass das Kind seine Muttersprache durch CLIL noch mehr zu schätzen lernt, weil es die Vorteile einer plurilingualen Ausbildung erfährt.

5. Bibliography

e) General Interest

Baetens Beardsmore (a cura di) (1993) *European Models of Bilingual Education, Multilingual Matters, Clevedon.*

Coonan, C.M. (1996) "Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present Situation and Possible Developments" in Marsh, D. et al (a cura di) *Future scenarios in Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, e European Platform for Dutch Education, Alkmaar. Coonan, C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Coonan, C.M. (2002) *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Council for Cultural Cooperation (1996) *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-language Subjects through a Foreign Language*, Report on Workshop 12B, Council of Europe, Strasburgo.

Fruhauf, G. (a cura di) (1996) *Teaching Content in a Foreign Language: Practice and Perspectives in European Bilingual Education*, European Platform for Dutch Education, Alkmaar.

Maggi, F., et al. (2002), *Lingue Straniere Veicolo di Apprendimento*. IBIS, Como 2002.

Marsh D. et al. (2001), *Profiling European CLIL classrooms*, The CLIL Compendium, European Platform for Dutch Education, The Netherlands and University of Jyväskylä, Finland 2001.

Masih, J. (1999) *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, CILT, London 2004.

Pavesi, M & Zecca, M. (2001) "La lingua straniera come lingua veicolare: un'indagine sulle prime esperienze in Italia" in *CILTA*, 1.

Serragiotto, G. (2003), *CLIL. Apprendere insieme una lingua straniera e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni - Soleil, Perugia.

Van De Craen, P. & Wolff, D. (a cura di) (1997) *Thematic Network Projects in the Area of Languages: subproject 6. Language Teacher Training and Bilingual Education*, European Language Council, Berlin.

f) **TIE-CLIL Project Publications**

Langé, G. (a cura di) (2002) *TIECLIL Professional Development Course. CD-Rom in 5 Languages*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Bertaux, P. (a cura di)(2002) *TIECLIL Professional Development Course*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Bertaux, P. (eds.), *Développement de Compétences Professionnelles TIE-CLIL*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G., Muñoz, C. & Navés, T. (a cura di)(2002) *Curso de Especialización en AICLE*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano, 2002.

Langé, G. & Porri, M.A. (a cura di)(2002), *Corso TIECLIL per lo sviluppo professionale*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Quartapelle, F. (a cura di)(2002), *Ein TIE-CLIL Aus-/Fortbildungskurs*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (2000), *Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuti: Proposte di Realizzazione. Corso di base per la sperimentazione TIE-CLIL*, Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M., (2001), *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Websites

e) European CLIL Projects

<http://www.clilcompendium.com>

Sito con informazioni generali

<http://www.euroclilic.net/>

Sito in inglese e francese della rete europea delle scuole CLIL

<http://www.tieclil.org>

Sito in cinque lingue del progetto Translanguage in Europe – Content and language Integrated Learning

<http://www.factworld.info/>

Forum per Across the Curriculum Teaching

<http://groups.yahoo.com/group/factworld/>

Gruppo di discussione online

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

Sito in sei lingue di Science Across the World

f) Italian websites for information and training in CLIL

<http://www.progettolingue.net/aliclil/index.htm>

Sito del Progetto "ALI-CLIL" dell'USR Lombardia

http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=7585

Formazione per docenti CLIL dell'Università di Venezia: Indirizzo "Apprendimento in LS (CLIL)"

<http://www.castellerpaese.it/index.htm>

Sito del Progetto "APPRENDO IN LINGUA2" dell'USR Veneto

c) CLIL resources for teachers

<http://www.standards.dfes.gov.uk>

Personalized learning, model lessons/standards, etc. Department of Education and Skills

<http://www.oup.co.uk/oxed/primary/primlit/connections/>

Interesting CLIL materials about science, geography and history

<http://www.historyonline.co.uk>

History on line

<http://www.dhm.de/lemo>

Sito in tedesco del Deutsches Historisches Museum

<http://www.zib.de>

Mathematics teachers' site in German and English

<http://www.math-net.de>

Mathematics in English

<http://www.ac-nancy-metz.fr/relinter/eurodni>

Risorse per docenti di "classes européennes" francesi

<http://www.bbc.co.uk/education/revision>

BBC bitesize GCSE revision guides for Biology, Chemistry, Maths, History and Geography for students aged 11-16.

<http://www.globalheroes.com>

Cross-curricular education

d) Various

<http://www.cilt.org.uk>

Sito del Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT)

<http://www.education.co.uk>

Education suppliers and websites

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

ANG "bourse aux documents pédagogiques"

<http://www.tools.com/research-it>

Encyclopaedias and dictionary

e) Radio,TV, magazines and newspapers

- **BBC**

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

English language learning programmes for kids, teens, adults from BBC Worldwide.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml>

BBC Learning English Online: quizzes, articles about language, interviews with audio clips and more.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/teachingenglish/index.shtml>

BBC website for teachers

<http://www.teachingenglish.org.uk/>

The BBC and British Council Site for teachers

<http://www.teachingenglish.org.uk/download/radio/innovations/innovations.shtml>

Programmi radiofonici della BBC da scaricare

Programme 3 - 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) - Part 1

Programme 4 - 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) - Part 2

- **British newspapers**

www.dailytelegraph.co.uk

The Daily Telegraph

www.guardian.co.uk

The Guardian

www.independent.co.uk

The Independent

www.the-times.co.uk

The Times newspaper

- **American newspapers**

www.time.com

Time magazine

www.usatoday.com

USA Today

- **World news in English**

www.bbcworld.com

BBC world news

www.cnn.com

CNN news

<http://www.literacynet.org/cnnsf/>

Lessons based on CNN

<http://www.theonion.com>

The Onion. Humorous newspaper-style articles

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/index.shtml>

BBC World Service. Links and audio clips

<http://www.voa.gov>

Voice of America. Hourly news reports and a special English report for EFL students.

CLIL: Aprendizaje Integrado de Contenidos curriculares y Lengua Extranjera (AICLE)

Gisella Langé

1. Premisas de CLIL

1.1. Definición

La expresión *Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera* (AICLE) hace referencia a la enseñanza de cualquier materia (exceptuando las de lenguas) que utiliza como lengua vehicular una lengua extranjera o segunda lengua (L2). AICLE propone un equilibrio entre el aprendizaje del contenido y el del idioma. Los contenidos no lingüísticos se desarrollan a través de la L2 y, a su vez, la L2 se desarrolla a través del contenido de la materia.

En 1995 la Comisión Europea aprobó un documento sobre educación denominado **El libro blanco. *Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje**.

En él se constata que el dominio de tres idiomas comunitarios es un objetivo prioritario, y sugiere la enseñanza de materias curriculares en una lengua extranjera como vía para contribuir al logro de este objetivo, que es el plurilingüismo.

- AICLE puede interpretarse como un enfoque educativo para reforzar la diversidad lingüística, y como una poderosa herramienta que puede tener un fuerte impacto sobre la enseñanza de idiomas en el futuro.
- AICLE supone un enfoque innovador en el campo del aprendizaje, una fuerza dinámica y motivadora con características holísticas. Constituye una tentativa para superar las limitaciones de los planes de estudio tradicionales, es decir la enseñanza de materias individuales, y representa un cambio hacia la integración curricular.
- AICLE se puede implementar de varias maneras y en situaciones muy diferentes, ya que abarca muchos modos diferentes de enseñar. AICLE se puede aplicar a la instrucción durante todo un curso de una o más materias curriculares – como por ejemplo biología, historia o matemáticas – o se puede impartir en un módulo sobre un tema específico o como parte de un curso regular (por ejemplo la Revolución Francesa o la contaminación ambiental).
- AICLE pretende mejorar las aptitudes en la segunda lengua y potenciar el conocimiento y las habilidades en las otras áreas curriculares. Para que ello ocurra es necesario crear las condiciones adecuadas tanto desde el punto de vista organizativo como pedagógico. Cuando se aplica el programa AICLE pueden ser necesarios algunos reajustes de contenidos, idioma o tiempo previstos.
- AICLE se aplica sobre todo a la enseñanza de un idioma que no se utiliza en la comunidad, por ejemplo el francés en Austria o español en Italia, pero también se puede aplicar a la enseñanza de una segunda lengua en un contexto bilingüe, como el italiano en el sur del Tirol.

1.2 Premisas de AICLE en cuanto al aprendizaje de una lengua

AICLE se basa en premisas teóricas bien fundadas y se ha experimentado desde hace algunos años en diferentes lugares. Muchos niños que han experimentado AICLE en toda Europa demuestran que esta aproximación al aprendizaje tanto del idioma como de la materia escolar tiene éxito y que no perjudica en absoluto al alumno. Los presupuestos de AICLE en cuanto al aprendizaje de una lengua se basan en una mayor cantidad y calidad de exposición del alumno a la lengua extranjera y en una mayor motivación para aprender.

La cantidad de exposición

La investigación sobre el aprendizaje de una segunda lengua ha demostrado que, para lograr un buen nivel de competencia en la L2, es necesario tener mucho contacto con el idioma de un modo natural. Los alumnos necesitan tener acceso espontáneo a la comunicación hablada, preferentemente dentro de un contexto interactivo en el que puedan obtener mucha información sobre la estructura y el funcionamiento de la lengua extranjera. En tales circunstancias los alumnos pueden verificar las hipótesis que se están formando sobre el idioma que están aprendiendo. El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso largo y natural. El alumno tiene que pasar necesariamente por las fases del conocimiento "imperfecto" antes de dominar los diferentes aspectos de la lengua extranjera.

Dado que AICLE garantiza un incremento considerable del contacto con la L2, puede resultar una oportunidad única en muchos países europeos para mejorar los niveles en los idiomas que ya se están impartiendo según el plan de estudios, y así mismo para introducir otras lenguas extranjeras adicionales.

La calidad de exposición

Sin embargo, AICLE no se limita a ofrecer mejores condiciones de aprendizaje en términos de un mayor contacto con la lengua extranjera. También nos brinda un contacto lingüístico de buena calidad. Como se puede comprobar en las escuelas donde ya se está aplicando AICLE, este sistema exige un estilo de enseñar interactivo. Esto significa que los estudiantes tienen más oportunidades de participar verbalmente ya que se produce interacción en la L2 con el profesor y los otros estudiantes. De esta manera los estudiantes pueden poner en práctica sus conocimientos del idioma y están obligados a ampliar sus recursos lingüísticos para poder responder a las exigencias de los contenidos que están aprendiendo.

Además, utilizar la lengua extranjera para captar los contenidos impartidos requiere una profundidad en el proceso de aprendizaje que lleva a su vez a un mejor aprendizaje del idioma. Aprender es, al menos en parte, una actividad para resolver problemas, y el sistema AICLE pide al alumno que resuelva problemas a través de un idioma extranjero. Cuando se utiliza una L2 para entender y aprender una materia cualquiera que no es la lengua, una amplia gama de procesos cognitivos se activan en la L2. Esto es lo que ocurre normalmente en la lengua nativa. Es precisamente a través del proceso de aprender, pensar y comunicar un tema de contenido no lingüístico mediante el idioma, que el niño pequeño y más tarde el niño mayor adquiere plena capacidad en su lengua materna.

1.3 Valor adjunto

AICLE se basa en la motivación intrínseca, es decir, el alumno se involucra en actividades interesantes, llenas de sentido, al mismo tiempo que utiliza el idioma. El aprendizaje del idioma se aplica directamente a lo que ocurre en la clase y satisface las necesidades inmediatas. Dicho en otras palabras, AICLE proporciona una multitud de oportunidades para que se produzca el aprendizaje incidental: ese tipo de aprendizaje que ocurre cuando la atención del alumno se centra en algo diferente de lo que se enseña. Se ha demostrado que el aprendizaje incidental de un idioma es muy eficaz, profundo y duradero. Complementa de manera positiva el aprendizaje intencionado que se produce típicamente en el aula. AICLE, de hecho, no pretende sustituir el sistema tradicional de enseñanza de idiomas. Las extensas investigaciones realizadas durante 20 años sobre la experiencia de la inmersión lingüística en Canadá demuestran que, si no hay una enseñanza del idioma formal paralelamente a la inmersión, los alumnos no alcanzan un dominio completo de la segunda lengua.

2. Materias curriculares, idiomas, escuelas, alumnos, profesores

2.1 ¿Qué tipo de materias?

Se puede enseñar cualquier materia en una lengua extranjera, aunque cada disciplina proporciona ventajas diferentes y algunas son más aptas para grupos específicos de alumnos. Hay disciplinas que se basan sobre todo en la comunicación verbal y otras en las que se emplean la comunicación no verbal, materiales visuales, y gráficos para aclarar e integrar el contenido que se ha presentado verbalmente. En el primer grupo tenemos disciplinas como la historia, la filosofía o las ciencias políticas. En el segundo grupo tenemos materias como la educación física, la biología y la geografía. Las materias del segundo grupo se pueden enseñar a alumnos de cualquier nivel de conocimientos lingüísticos. En estos casos el profesor puede complementar el input lingüístico con información más asequible.

El input verbal y no verbal

Se puede enseñar lengua incluso a un nivel muy básico utilizando, por ejemplo, un atlas para hacer una lista de las capitales de los países europeos y señalándolas en el mapa (Roma es la capital de Italia, o La capital de Italia es Roma). De manera similar, demostrando diversos tipos de movimientos, el profesor de educación física puede repasar una serie de verbos como correr, saltar, darse la vuelta, trepar. También se pueden utilizar objetos, ayudas visuales, modelos animales y humanos etc. en los niveles avanzados, resultando más fácil entender complejas descripciones lingüísticas con la ayuda de input no verbal. Antes de que el alumno aprenda nuevos aspectos de la L2, el mensaje se debe presentar dentro de un contexto significativo que integrará aquello que se deberá aprender en la lengua extranjera.

Explorar diferentes tipos de texto

Aquellas disciplinas que se basan más en la comunicación verbal requieren del alumno un nivel razonablemente alto en la L2 antes de que se puedan incluir en el plan de estudios, sobre todo si la segunda lengua o lengua extranjera no se parece a la lengua

materna del estudiante. Estas disciplinas son, sin embargo, ideales para explorar todo tipo de textos, desde una descripción hasta una argumentación, y por tanto proporcionan una herramienta excelente para enseñar al alumno a discutir, opinar, defender posturas etc. en el idioma extranjero.

Lenguaje general y especializado

A la hora de escoger una disciplina adecuada, hay que tener en cuenta otro punto, y es que se pueden aprender diferentes tipos de lenguaje. Aunque en mayor o menor grado todas las disciplinas se apoyan en el lenguaje general para las rutinas del aula y otras partes menos estructuradas, se puede hacer una distinción entre ciencias humanas por un lado y materias técnicas y científicas por el otro. El tipo de discurso que encontramos en el primer grupo se aproxima más al lenguaje general: el que se lee en los periódicos, el que se utiliza en una conversación, se oye por televisión etc. El lenguaje técnico y científico, por otro lado, es rico en palabras que solamente se encuentran en un campo específico y tiene además sus propias estructuras gramaticales. Hay que aprender estas expresiones especializadas para poderse desenvolver con los temas específicos de cada campo. Por ejemplo, la mayoría de las palabras utilizadas en historia provienen del francés común, pero, en cambio, muchas palabras utilizadas en química pertenecen únicamente a este tema y se refieren a elementos químicos.

Ello se traduce en diferentes ventajas e inconvenientes. Cuando se estudia historia en francés, los estudiantes aprenderán mucho de la esencia común del idioma y perfeccionarán sus habilidades en el uso del mismo. En cambio, el vocabulario técnico de la química es común a muchas lenguas europeas. Por tanto, estudiar esta disciplina en una lengua extranjera puede resultar más fácil porque muchas palabras se pueden reconocer y transferir fácilmente a la lengua materna o viceversa.

¿Qué idiomas?

A la hora de decidirse por una o varias lenguas con las que utilizar AICLE, hay que tener en cuenta varios factores, que están relacionados con los siguientes aspectos:

- (a) la situación geopolítica del país o de la región donde se encuentra el centro de estudios
- (b) el grado de similitud entre la lengua extranjera y la lengua materna de los estudiantes
- (c) las materias que se impartirán en la lengua extranjera
- (d) los recursos locales

La política lingüística

En términos de conveniencia geográfica, posiblemente sea aconsejable optar por una lengua que se hable en una región cercana, como es el caso del italiano para estudiantes de Austria, o el francés para estudiantes italianos que viven en Val d'Aosta. Desde el punto de vista de una política lingüística más amplia y continental, pueden ser más relevantes otras consideraciones, como la necesidad de garantizar una diversidad de lenguas o la protección de lenguas minoritarias en Europa. Por estas razones el inglés no debería ser la única lengua de AICLE, aunque las presiones

por parte de los padres y de la sociedad pueden ser muy fuertes en este sentido. Esto es así por el papel que juega el inglés como idioma de comunicación internacional.

Similitudes lingüísticas

Hay que tener en cuenta el grado de similitud entre el idioma extranjero y la lengua materna del alumno, a la vez que la elección de las materias que se deberán impartir en el sistema AICLE. Se supone que es mucho más fácil para un estudiante entender una lengua extranjera que se parece a la materna, en términos de vocabulario, gramática o pronunciación. Por este motivo, la instrucción en materias que se basan sobre todo en la comunicación verbal (como son la historia y las ciencias políticas) puede comenzar relativamente temprano si se lleva a cabo en lenguas próximas (p.ej. español para italianos, holandés para alemanes). De hecho estas lenguas se pueden utilizar a lo largo del plan de estudios. Las lenguas que no tienen relación entre sí (p.ej. alemán e italiano) solamente se deberían utilizar para impartir materias en las que el componente verbal es primordial siempre y cuando los alumnos posean ya un buen nivel de conocimientos en la lengua extranjera, para evitar así una excesiva simplificación en la presentación de los contenidos por parte del profesor. Estas restricciones se refieren sobre todo al nivel de la enseñanza secundaria.

Todas estas consideraciones se deben tener en cuenta en una planificación a largo plazo y en política educativa. La intervención a corto plazo, sin embargo, tal vez requiera una elección menos ambiciosa y está necesariamente en función de los recursos humanos y materiales disponibles (ver 2.5, 3.2).

2.2 Las escuelas

Los resultados de las investigaciones realizadas alientan la experimentación con diferentes materias y enfoques metodológicos y con alumnos de edades diferentes. La implementación de AICLE varía asimismo según los diferentes sistemas de enseñanza.

Tipos de escuelas

Gracias a su naturaleza práctica y flexible, AICLE se puede incorporar en diferentes tipos de escuelas, tanto estatales como privadas. Las posibilidades en cuanto al enfoque se pueden observar a través de varias modalidades. En lo que se refiere a la edad de los alumnos, hay experiencias desde el jardín de infancia hasta el nivel de secundaria. AICLE se puede aplicar durante un periodo de tiempo determinado o en tareas concretas dentro del plan de estudios o marco general, o se puede implementar con materias opcionales en los centros de educación secundaria. Tanto materias como módulos y proyectos pueden ser enseñados a través de AICLE.

AICLE puede ser muy beneficioso para todas las partes involucradas en su implementación: la escuela, profesores, alumnos y padres.

Ventajas para la escuela:

- La introducción de AICLE en el plan de estudios elevará el perfil de la enseñanza de lenguas extranjeras de toda la escuela. AICLE representa un apoyo al desarrollo de la escuela y ésta podrá responder mejor a las necesidades locales.
- Además, se han podido recopilar experiencias de valor incalculable en materias de orientación profesional, como son enfermería, asistencia sanitaria, economía doméstica, carpintería o metalistería.

Los alumnos

El tipo de alumno idóneo para AICLE

AICLE no pretende ser un sistema de educación elitista. En principio, todos los alumnos se pueden beneficiar de AICLE independientemente de sus habilidades cognitivas. Este sistema de aprender se debe dejar a la libre elección del alumno y de sus padres. Cada escuela deberá decidir sobre los criterios de selección (si los hay), es decir, cuáles son los prerrequisitos necesarios, en cuanto al idioma, para inscribirse. En la mayoría de escuelas secundarias se ha visto que es oportuno exigir conocimientos previos de la L2 antes de que el alumno comience con AICLE.

Ventajas para los estudiantes:

- Al estar en contacto con contenidos más interesantes y auténticos (el mundo real), con AICLE los alumnos se implican más y su motivación se ve potenciada.
- Debido a la naturaleza interactiva y cooperativa del trabajo, con AICLE el alumno gana autoestima y confianza en sí mismo, y aprende a trabajar con independencia y a organizarse mejor.
- Al estar un mayor número de horas en contacto con la lengua extranjera o segunda lengua, AICLE ayuda al estudiante a potenciar sus habilidades en idiomas y le lleva a un mejor dominio de los mismos.
- A través de unas condiciones de aprendizaje más favorables (debido al uso de estrategias y habilidades de aprendizaje comunes tanto en contenido como en lengua), con AICLE el alumno aprende a estudiar.
- Con la integración de contenidos y lengua y con la implicación del alumno en actividades exigentes desde el punto de vista académico y cognitivo, AICLE favorece los procesos de pensamiento creativos.

En una clase donde se enseña a través de AICLE, se pueden integrar de manera más natural y auténtica la mayoría de los conceptos desarrollados por las modernas teorías de enseñanza (constructivismo y aprendizaje cooperativo).

Diferentes investigaciones educativas demuestran que se pueden alcanzar metas concretas con AICLE. Enseñando a la vez los contenidos y una lengua extranjera dentro de un marco integrado, AICLE pretende facilitar el acceso a la comunicación personal e intercultural, ya que los alumnos pueden tener experiencias con la lengua para diversos fines y estar expuestos a diferentes perspectivas culturales en el contexto de los contenidos que están aprendiendo. AICLE ayuda a desarrollar las habilidades en la lengua extranjera en sus aspectos comunicativos y ofrece nuevas perspectivas en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

2.3 Los profesores

El tipo de profesor que se adapta a AICLE

Los países en los que los profesores cualificados enseñan dos asignaturas (lengua extranjera y materia curricular) están en una posición ventajosa. Sin embargo, AICLE también se puede introducir en países donde los requisitos en cuanto a la titulación de los profesores sean diferentes.

De hecho hay varios tipos de profesores que pueden implicarse en AICLE:

- (a) Profesores cualificados en la asignatura y en la lengua extranjera
- (b) Profesores tutores que utilizan una lengua adicional en mayor o menor medida, como medio de instrucción (en escuelas primarias)
- (c) Profesores de idiomas que enseñan también otras materias curriculares
- (d) Un profesor de materia curricular y un profesor de idiomas trabajando en equipo
- (e) Profesores de intercambio a través de Ministerios de Educación, autoridades educativas o programas europeos.

Características altamente recomendables para profesores que enseñan en el sistema AICLE

Los profesores de AICLE deben poseer un buen dominio de la lengua extranjera que utilizarán como vehículo de instrucción. Por otro lado es muy ventajoso que el profesor tenga también un buen conocimiento de la primera lengua de los alumnos, ya que deberá valorar las dificultades lingüísticas que puedan tener los alumnos. Los profesores de AICLE deben ser expertos en la materia curricular y asimismo tener un conocimiento profundo de los elementos cognitivos, socioculturales y psicológicos del aprendizaje de un idioma extranjero. Sería además muy deseable que los profesores de AICLE desarrollen habilidades de trabajo en equipo, pues una cooperación inicial entre los profesores de materias y los especialistas en lengua es fundamental para que el programa AICLE dé resultados positivos.

Esto significa una coordinación cuidadosa, diplomacia y facilidad de trabajar en equipo dentro de un clima de confianza, en el que otros profesores no se sientan amenazados por la intrusión o presencia de profesores de AICLE. El desarrollo de este tipo de relaciones en el trabajo necesita tiempo hasta que dé sus frutos y se requiere mucho tacto por ambas partes. Cuando las relaciones en este sentido fracasan, el valor de la enseñanza de AICLE queda empañado o incluso disminuido. Por el contrario, con un equipo que funcione bien, los estudiantes sacarán gran provecho de su aprendizaje.

Los profesores de AICLE también deberían estar dispuestos a tomar parte en investigaciones realizadas en la clase. De vital importancia resultan asimismo la dedicación a largo plazo, la doble titulación -o al menos interés y habilidades en la integración de contenidos y lengua-, y la habilidad para utilizar metodologías interactivas.

Ventajas para el profesorado:

- Al trabajar juntos, los profesores de materias y los de lengua pueden compartir sus conocimientos individuales y hacer de ellos un conocimiento compartido.
- Con la implantación de AICLE los profesores incrementan sus posibilidades de desarrollo profesional. En algunos países los profesores se pueden beneficiar de programas de intercambio y de mejoras económicas.

Posibles dificultades iniciales

Es recomendable que los profesores que empiezan AICLE cuenten con un asesoramiento adecuado que les permita una evaluación correcta de sus competencias lingüísticas y metodológicas, y les guíe en el uso de estrategias eficaces y de materiales adecuados a los recursos disponibles.

3. AICLE para el aprendiente

3. 1 Las necesidades de los aprendices jóvenes

Cuando los niños llegan a la escuela, ya dominan su lengua materna y saben expresar sus necesidades y deseos. Pueden utilizar una gran variedad de fórmulas de entonación y son ingeniosos con la lengua. Pueden hablar sobre sus actos y contar lo que han visto, oído o hecho. El niño puede razonar lógicamente y argumentar lo que quiere. Sin embargo, el profesor del centro de primaria debe tener en cuenta otras variables cuando use AICLE.

Los niños de entre 5 y 7 años son pre-operacionales y aprenden holísticamente a través de experiencias directas. Aprenden a través de la lengua oral y necesitan hablar de lo que están haciendo al hacerlo. Aunque pueden ser egocéntricos, también disfrutan trabajando en grupos pequeños y responden bien a actividades y situaciones de aprendizaje que están relacionadas con sus experiencias e intereses. Como su tiempo de concentración es corto, necesitan gran variedad de actividades y cambios de ritmo. A esa edad, los niños necesitan moverse y les resulta difícil quedarse quietos durante mucho rato. Necesitan actividades físicas pero pueden tener dificultades en realizar actividades que requieran motricidad fina. Los niños de esta edad necesitan movimiento, una gran variedad de actividades de aprendizaje y aprender holísticamente. En sus clases diarias necesitan explicaciones estructuradas y claras, rutinas y patrones regulares.

Entre los 8 y los 10 años, los alumnos de los centros de primaria están en un punto álgido de apertura a los demás, a otras culturas y situaciones. Siguen desarrollando la capacidad de usar el pensamiento lógico para resolver problemas concretos y disfrutan y se benefician del trabajo en grupo. Cuando acaben la educación primaria, a menudo no les gustará, o incluso rehusarán, trabajar con una pareja del sexo opuesto.

La mayor parte de los niños que llegan al centro de primaria no saben leer ni escribir. Por este motivo adquirirán una segunda lengua con un "enfoque comunicativo o natural", que está directamente influenciado por las investigaciones de estudiosos como Krashen (1983), Terrel (1982), Brumfit y Johnson (1979).

Al tener en cuenta las necesidades del aprendiente joven, es necesario entender cómo éste adquiere la lengua meta y las consecuencias que esto tiene para el profesor AICLE.

Hay muchas similitudes entre la manera cómo el niño aprende la lengua materna y cómo adquiere la segunda lengua. En el periodo inicial, el niño escucha y asimila la segunda lengua. Reilly y Ward llaman a esto el "periodo silencioso":

"It is important for the language teacher to remember that young children may spend a long time absorbing language before they actually produce anything." (Reilly V. and Ward S., *Very Young Learners*, Oxford 1997, p.7)¹

A este estadio también se le llama pre-productivo. El niño escucha la lengua, la entiende en parte y responde de manera no verbal. Este estadio pre-productivo se da tanto al aprender la lengua materna como en la adquisición de una segunda lengua. La duración de este estadio pre-productivo varía en cada niño.

Después del estadio pre-productivo, se llega al estadio de producción temprana. En este punto de la adquisición de una primera o una segunda lengua, el niño da respuestas de una sola palabra e inicia una conversación señalando y usando

¹

preguntas de una sola palabra, ayudándose además del lenguaje corporal y la entonación. La producción y la pronunciación son a menudo poco claras. Tras el estadio pre-productivo y el de producción temprana, se da el estadio de emergencia del habla. El niño utiliza frases cortas y simples y suele cometer muchos errores gramaticales, de orden de palabras y de uso. El hecho de cometer errores representa una fase necesaria del proceso de aprendizaje y conduce a la fluidez. El aprendiente joven aprende holísticamente, se enfrenta a la lengua de manera natural y reacciona ante ella en función de lo que sabe hacer.

3.2 Necesidades de los alumnos de secundaria

De entre todas las variables que la enseñanza AICLE debe tener en cuenta en la educación secundaria, el perfil del alumno es quizás la más compleja. Se trata de una área donde se encuentran distintas necesidades -a menudo opuestas- y donde se ha de alcanzar un compromiso.

Para empezar por el propio alumno, una vez superado el periodo de latencia relativa entre los 10 y los 13 años, más o menos, las contradicciones típicas de la adolescencia marcan el siguiente periodo. De entre todos los "síntomas" asociados a la adolescencia, hay dos características que deben tenerse en cuenta en la enseñanza AICLE: un deseo idealista de justicia y las actitudes paralelas de rebeldía y/o entusiasmo con los que a menudo se relaciona este deseo; y una especie de "instinto grupal" según el cual cuando el adolescente sale de su cascarón es cuando se encuentra con su grupo de amigos.

Es necesario tener estas dos características en cuenta cuando se habla de las necesidades de los alumnos de educación secundaria, ya que son aspectos clave y de ellos pueden depender otros aspectos del aprendizaje en este estadio y, especialmente, el aspecto de la motivación. El alumno AICLE estará trabajando en un contexto comunicativo y se le pedirá constantemente que se exprese, ya sea usando la L1, la lengua meta o a través de expresiones no verbales. Sea cual sea la forma de expresión que utilice, el uso de la lengua está estrechamente ligado a la persona y las consecuencias de este hecho son mucho mayores en relación al uso de la lengua meta. La artificialidad necesaria que se crea en una situación de clase significa que, tal como se expresa en un reciente informe ministerial francés sobre el trabajo oral en la clase de lengua:

"Un groupe de francophones, maître et élèves, rassemblés dans une salle de classe, va se contraindre à utiliser une langue étrangère pour évoquer une réalité étrangère qu'il n'est possible d'approcher qu'à travers des représentations."

(*"Contribution du groupe de langues vivantes à l'enquête de l'inspection générale de l'éducation nationale sur la place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée (extraits)"* – R. Asselineau, IGEN, 1999, Ministère de l'éducation nationale)

"Un grupo de hablantes franceses, profesor y alumnos, reunidos en una clase se obligarán a utilizar una lengua extranjera para hablar de una realidad extranjera a la cual no es posible aproximarse sino es a través de representaciones."

Esta calidad de "extranjero" provocará a menudo un sentimiento de extrañeza que desafía la identidad del hablante hasta el punto de amenazar su integridad. Este fenómeno se ve aún más acentuado por las características del adolescente mencionadas anteriormente: de ahí la necesidad de un enfoque centrado en el alumno, que le ayudará a reconquistar su identidad y le apoyará en la tarea de expresarse -o incluso exhibirse- en público.

Otro aspecto concerniente a las necesidades del alumno de educación secundaria es totalmente opuesto a las necesidades de un alumno más joven: la existencia de una calificación final objetiva que se consigue a largo plazo. En todos los países europeos el futuro de un alumno casi siempre dependerá de las calificaciones que obtenga al terminar su educación. El alumno de secundaria siempre aceptará, en mayor o menor medida, la necesidad que defiende esta sociedad de un certificado final - puede que acepte la idea teórica, pero que no sea capaz de alcanzar el nivel necesario- y éste es un problema importante ligado a la motivación personal hacia la escuela en general y, en consecuencia, al menos en parte, al resultado escolar.

Otro problema es la presión que la sociedad impone en el profesor para que cumpla con todos los requisitos curriculares que derivan del hecho anterior. En este sentido, la motivación del alumno por AICLE puede verse influenciada tanto positiva como negativamente. De nuevo, si consideramos las exigencias de la sociedad, el apoyo político que las autoridades den a AICLE será un factor importante en la balanza. El apoyo político influenciará las actitudes locales y la respuesta de las familias de alumnos a AICLE. Y la actitud positiva de los padres será importante en la percepción que tengan los alumnos de AICLE y en su motivación.

La motivación por parte de los alumnos a nivel individual también debe tenerse en cuenta en función de cuál sea la situación en cada lugar. Allí donde la enseñanza de AICLE esté completamente integrada al programa de estudios, es decir, donde el alumno no haga una elección deliberada, la motivación puede incluirse dentro de la motivación general por la escuela.

Más a menudo, sin embargo, el uso de AICLE como método de enseñanza dependerá del deseo individual de profesores por renovar la docencia, de la política escolar, o será una parte de un informe ministerial limitado. En estos casos, no todas las clases de un mismo nivel en una escuela seguirán necesariamente AICLE y, en consecuencia, debemos pensar en qué motivará a los alumnos para escoger la clase que lo siga. Esta motivación puede basarse, en distintos grados, en uno o más de los siguientes aspectos:

- Percepción positiva e interés en la lengua per se
- Utilitarismo en la percepción que el alumno tenga de la lengua como una herramienta que puede ser útil en alguna época de su vida (que puede estar bien definida o no) °
- La consideración de que dominar otra lengua es algo necesario en la vida actual°
- La materia que se enseña con AICLE forma parte del perfil académico del alumno°
- La materia que se enseña con el AICLE es una de las materias favoritas del alumno
- Se elige la clase porque dará acceso a una clase de más alto rendimiento (efecto de los grupos de nivel)°
- El alumno escoge la clase para estar con sus amigos
- El alumno escoge la clase para estar con su grupo °

Nota: al menos los motivos marcados con ° pueden estar influenciados, en mayor o menor medida, por la familia del alumno

En función de las reacciones de los participantes podrán debatirse cada uno de los aspectos incluidos en la lista anterior. Aunque ningún aspecto es por sí solo extraordinario y a pesar de que los participantes ya deben conocerlos, es importante que piensen en las combinaciones de influencias que reciben los niños: comprender qué parte de AICLE motiva al alumno es básico para que la enseñanza sea eficaz y el profesor se sienta seguro de sí mismo.

4. Preguntas e Respuestas

Respuestas a preguntas frecuentes

P: ¿Puede el aprendizaje integrado de contenidos curriculares en otras lenguas distintas de las propias dañar las lenguas maternas de los alumnos?

R: En AICLE velar por el desarrollo apropiado de la lengua materna es de crucial importancia. No hay que olvidar que la integración de contenidos curriculares con el aprendizaje de otras lenguas -distintas de la propia- no se limita al aprendizaje de idiomas, sino al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, incluyendo, por supuesto, el desarrollo de las capacidades lingüísticas en lengua materna.

Puede que los niños mezclen al principio algunos sonidos y palabras al operar en más de una lengua y haya cierto nivel de *interferencia*, pero las interferencias son propias del proceso normal de aprendizaje de las lenguas y no un indicio de problema.

P: ¿Aprenderá mi hijo los contenidos curriculares tan bien como si los estudiara en su lengua materna?

R: Sí, si bien el proceso se ralentizará un poco, particularmente al principio. Incluso existe la posibilidad de que el aprendizaje resulte más beneficioso si se lleva a cabo en otra lengua distinta de la propia. Ello se debe, por un lado, a que los niños tienen que esforzarse para decodificar la información vehiculada en esa otra lengua y, por el otro lado, al esfuerzo adicional del profesorado por hacer llegar a todos los alumnos la información y contenidos que se encuentran en una lengua distinta de la propia. También es importante la mayor motivación de los alumnos, resultado de la sensación de reto a la vez que de interés que los aprendizajes de AICLE despiertan en muchos alumnos.

P: ¿Qué pasa si mi hijo no es tan bueno para las lenguas como el resto de sus compañeros?

R: Todo el mundo tiene capacidades diferentes en lo que al dominio de lenguas se refiere, con independencia de la lengua en cuestión. En las clases de AICLE siempre se da por sentado que es necesario un *tratamiento de la diversidad*, no sólo por lo que al aprendizaje de lengua se refiere sino también en lo relativo al aprendizaje de los otros contenidos curriculares, a las destrezas y procedimientos inherentes a los mismos.

La metodología de enseñanza-aprendizaje en AICLE presupone no sólo la atención a la diversidad sino también que los alumnos utilicen activamente la lengua de instrucción en clase y con sus compañeros. Todos los alumnos se pueden beneficiar de AICLE y no sólo aquéllos que aparentemente estén mejor predispuestos para las lenguas.

P: ¿Debería mi hijo poseer unos conocimientos previos de la lengua en la que se va a impartir la instrucción de AICLE, como por ejemplo haber vivido en un país en el que se hable dicha lengua o usarla con amigos, conocidos o familiares antes de empezar AICLE?

R: Cada clase de AICLE debe empezar al nivel que sea adecuado para los alumnos implicados. La mayoría de clases de AICLE empieza bajo la premisa de que los alumnos no tienen conocimientos previos de la lengua escogida, especialmente si se empieza a edades tempranas. Puede constituir una ayuda pero no es un requisito.

P: ¿Será mi hijo bilingüe como resultado de las clases de AICLE?

R: En un sentido amplio, una persona bilingüe es una persona capaz de usar, en alguna medida, dos lenguas. El término plurilingüe se usa cada vez con mayor frecuencia para describir a quienes pueden utilizar en distintos grados más de dos lenguas.

Antes se creía que una persona bilingüe era quien podía utilizar dos lenguas del mismo modo en que lo harían nativos de las mismas. Pero esta definición no tiene en cuenta los diferentes tipos de conocimiento y habilidades que cada uno posee al utilizar una lengua en particular. Dicho de otro modo, una persona bilingüe es una persona que tiene la capacidad de utilizar más de una lengua para llevar a término ciertas funciones y tareas. Por ejemplo, puede ser capaz de hablar correctamente en una lengua y de leer y escribir bien en otra.

P: ¿Es probable que mi hijo tenga que esforzarse más y posiblemente estar más estresado como consecuencia de las clases de AICLE?

R: Las clases de AICLE pueden parecer más exigentes por el simple hecho de que escuchar, leer y hablar en otra lengua, distinta de la propia, es un proceso más fatigoso, hasta que uno se acostumbra. Por tanto, es posible que las clases de AICLE supongan al principio una carga adicional para el niño, pero corresponde al centro asegurar que esta fase inicial -de una posible mayor tensión- se mantenga dentro de unos límites razonables. No hay que olvidar que el trabajo en las clases de AICLE está altamente *contextualizado*, es *significativo*, si bien no necesariamente por ello resultará siempre entretenido. Si nuestros hijos disfrutan con las clases de AICLE, las exigencias adicionales que éstas supongan no constituirán un problema. Es responsabilidad de cada centro escolar minimizar el posible estrés que puedan experimentar nuestros hijos en las clases de AICLE como lo es en cualquier otro tipo de clase o experiencia.

P: ¿Cuales son las responsabilidades de los padres en AICLE?

R: Conviene que los padres, como en cualquier otra cuestión educativa, se involucren y participen activamente en los procesos de AICLE, brindando cualquier tipo de ayuda que estimen relevante. La clave de la corresponsabilización de los padres en las experiencias de AICLE podría resumirse diciendo: «No limiten su interés al inicio o al final del proceso sino asegúrense de participar activamente y corresponsabilizarse a lo largo de todo el proceso». Mostrar un interés activo supone que los padres dialoguen con sus hijos de modo que puedan ser partícipes de sus éxitos y de sus preocupaciones durante todo el proceso de aprendizaje de AICLE. Los padres de niños pequeños no deben olvidar que el aprendizaje de AICLE no sólo se circunscribe al ámbito escolar, dado que el hogar es el lugar más importante para el desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos, en particular de sus lenguas maternas o propias.

P: ¿Es importante que los padres hablen la lengua de instrucción utilizada para el aprendizaje de AICLE?

R: No, en algunos casos a los estudiantes puede gustarles actuar en el papel de profesor con sus padres. Es importante que los padres muestren interés y busquen oportunidades para activar el uso de la lengua.

P: ¿Qué pasa si no puedo ayudar a mi hijo a hacer sus deberes?

R: Los niños deben poder hacer la mayor parte de sus tareas sin ayuda alguna por parte de sus padres y madres. Si éste no fuese el caso, el profesorado debería garantizar los ajustes necesarios para que los deberes pudieran llevarse a cabo. Una de las características de la metodología de AICLE es que pone el énfasis en el *trabajo en grupo*, en la resolución de problemas en clase. A menudo, la cooperación entre alumnos resulta beneficiosa para enfrentarse a las dificultades tanto de las tareas de clase como de los deberes. En AICLE, los profesores acostumbran a guiar y orientar concienzudamente a los alumnos así como a prevenir y canalizar los posibles problemas que en la ejecución de las tareas encomendadas puedan surgir.

P: ¿Tendré que gastar más dinero en materiales si mi hijo va a clases de AICLE?

R: Esto depende de la política escolar respecto a la disponibilidad de materiales. Pero si desean apoyar activamente el desarrollo de AICLE en casa, es probable que implique invertir en pequeños extras.

P: ¿Quiénes son los profesores en AICLE?

R: Se ha demostrado que los mejores profesores de AICLE son aquellos que comparten la lengua materna con sus alumnos (y por tanto son capaces de entender cualquier consulta formulada en la lengua materna de los alumnos) a la vez que dominan y se relacionan con ellos en la lengua de instrucción. Ello es así porque probablemente estos profesores son particularmente sensibles a cómo los niños aprenden sus lenguas maternas y a las posibles transferencias entre ambas.

P: ¿Utilizará el profesor la lengua materna de los alumnos si la situación se torna lo suficientemente difícil como para impedir la comprensión de los contenidos?

R: La mayoría de las clases de AICLE suponen el uso de dos o más lenguas, las lenguas maternas de los alumnos y la lengua de instrucción de AICLE. Por lo general, el profesor tiende a fomentar y utilizar la lengua de instrucción de AICLE pasados los estados iniciales, sin excluir, sin embargo, el uso de las lenguas maternas. Todo depende de la edad de inicio, el dominio de la lengua de instrucción que tengan en cada momento los alumnos, la intensidad del programa de AICLE, los años de instrucción de AICLE transcurridos, etc. Es por ello que los aprendizajes de AICLE son conocidos como aprendizajes *integrados*, dado que no excluyen el cambio de una lengua a otra si ello supone un beneficio para los alumnos.

P: ¿Fomenta AICLE una política multicultural que reconoce la importancia de la lengua materna de todos los alumnos o se centra sólo en la lengua de instrucción de AICLE?

R: El aprendizaje de AICLE se lleva a cabo en una lengua distinta de la lengua materna de los aprendices, si bien en combinación con las lenguas propias de los mismos. Así por ejemplo, en Portugal la lengua de instrucción de los aprendizajes de AICLE puede ser el francés al tiempo que la otra lengua es el portugués. Sin embargo, uno de los logros más destacables de AICLE no es tanto conseguir una misma competencia lingüística en ambas lenguas como establecer una actitud de «puedo hacerlo» «sé cómo hacerlo» hacia el aprendizaje de lenguas en general. Por tanto, la lengua de instrucción de aprendizaje de AICLE constituye una plataforma desde la que

los jóvenes pueden, en última instancia, interesarse por otras lenguas. En el caso que la lengua materna del alumno no sea la mayoritaria de la comunidad, AICLE puede ser de gran utilidad, tanto para sensibilizar al resto de los compañeros de clase, como para facilitar el aprendizaje integrado del alumno de la lengua de la comunidad y la de instrucción.

5. Bibliography

g) General Interest

Baetens Beardsmore (a cura di) (1993) *European Models of Bilingual Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

Coonan, C.M. (1996) "Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present Situation and Possible Developments" in Marsh, D. et al (a cura di) *Future scenarios in Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, e European Platform for Dutch Education, Alkmaar. Coonan, C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Coonan, C.M. (2002) *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Council for Cultural Cooperation (1996) *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-language Subjects through a Foreign Language*, Report on Workshop 12B, Council of Europe, Strasburgo.

Fruhauf, G. (a cura di) (1996) *Teaching Content in a Foreign Language: Practice and Perspectives in European Bilingual Education*, European Platform for Dutch Education, Alkmaar.

Maggi, F., et al. (2002), *Lingue Straniere Veicolo di Apprendimento*. IBIS, Como 2002.

Marsh D. et al. (2001), *Profiling European CLIL classrooms*, The CLIL Compendium, European Platform for Dutch Education, The Netherlands and University of Jyväskylä, Finland 2001.

Masih, J. (1999) *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, CILT, London 2004.

Pavesi, M & Zecca, M. (2001) "La lingua straniera come lingua veicolare: un'indagine sulle prime esperienze in Italia" in *CILTA*, 1.

Serragiotto, G. (2003), *CLIL. Apprendere insieme una lingua straniera e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni - Soleil, Perugia.

Van De Craen, P. & Wolff, D. (a cura di) (1997) *Thematic Network Projects in the Area of Languages: subproject 6. Language Teacher Training and Bilingual Education*, European Language Council, Berlin.

h) TIE-CLIL Project Publications

Langé, G. (a cura di) (2002) *TIECLIL Professional Development Course. CD-Rom in 5 Languages*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Bertaux, P. (a cura di)(2002) *TIECLIL Professional Development Course*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Bertaux, P. (eds.), *Développement de Compétences Professionnelles TIE-CLIL*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G., Muñoz, C. & Navés, T. (a cura di)(2002) *Curso de Especialización en AICLE*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano, 2002.

Langé, G. & Porri, M.A. (a cura di)(2002), *Corso TIECLIL per lo sviluppo professionale*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Quartapelle, F. (a cura di)(2002), *Ein TIE-CLIL Aus-/Fortbildungskurs*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (2000), *Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuti: Proposte di Realizzazione. Corso di base per la sperimentazione TIE-CLIL*, Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M., (2001), *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Websites

g) European CLIL Projects

<http://www.clilcompendium.com>

Sito con informazioni generali

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

Sito in inglese e francese della rete europea delle scuole CLIL

<http://www.tieclil.org>

Sito in cinque lingue del progetto Translanguage in Europe – Content and language Integrated Learning

<http://www.factworld.info/>

Forum per Across the Curriculum Teaching

<http://groups.yahoo.com/group/factworld/>

Gruppo di discussione online

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

Sito in sei lingue di Science Across the World

h) Italian websites for information and training in CLIL

<http://www.progettolingue.net/aliclil/index.htm>

Sito del Progetto "ALI-CLIL" dell'USR Lombardia

http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=7585

Formazione per docenti CLIL dell'Università di Venezia: Indirizzo "Apprendimento in LS (CLIL)"

<http://www.castellerpaese.it/index.htm>

Sito del Progetto "APPRENDO IN LINGUA2" dell'USR Veneto

c) CLIL resources for teachers

<http://www.standards.dfes.gov.uk>

Personalized learning, model lessons/standards, etc. Department of Education and Skills

<http://www.oup.co.uk/oxed/primary/primlit/connections/>

Interesting CLIL materials about science, geography and history

<http://www.historyonline.co.uk>

History on line

<http://www.dhm.de/lemo>

Sito in tedesco del Deutsches Historisches Museum

<http://www.zib.de>

Mathematics teachers' site in German and English

<http://www.math-net.de>

Mathematics in English

<http://www.ac-nancy-metz.fr/relinter/eurodni>

Risorse per docenti di "classes européennes" francesi

<http://www.bbc.co.uk/education/revision>

BBC bitesize GCSE revision guides for Biology, Chemistry, Maths, History and Geography for students aged 11-16.

<http://www.globalheroes.com>

Cross-curricular education

d) Various

<http://www.cilt.org.uk>

Sito del Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT)

<http://www.education.co.uk>

Education suppliers and websites

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

ANG "bourse aux documents pedagogiques"

<http://www.tools.com/research-it>

Encyclopaedias and dictionary

e) Radio,TV, magazines and newspapers

- **BBC**

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

English language learning programmes for kids, teens, adults from BBC Worldwide.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml>

BBC Learning English Online: quizzes, articles about language, interviews with audio clips and more.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/teachingenglish/index.shtml>

BBC website for teachers

<http://www.teachingenglish.org.uk/>

The BBC and British Council Site for teachers

<http://www.teachingenglish.org.uk/download/radio/innovations/innovations.shtml>

Programmi radiofonici della BBC da scaricare

Programme 3 - 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) - Part 1

Programme 4 - 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) - Part 2

- **British newspapers**

www.dailytelegraph.co.uk

The Daily Telegraph

www.guardian.co.uk

The Guardian

www.independent.co.uk

The Independent

www.the-times.co.uk

The Times newspaper

- **American newspapers**

www.time.com

Time magazine

www.usatoday.com

USA Today

- **World news in English**

www.bbcworld.com

BBC world news

www.cnn.com

CNN news

<http://www.literacynet.org/cnnsf/>

Lessons based on CNN

<http://www.theonion.com>

The Onion. Humorous newspaper-style articles

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/index.shtml>

BBC World Service. Links and audio clips

<http://www.voa.gov>

Voice of America. Hourly news reports and a special English report for EFL students.

Il Content and Language Integrated Learning : apprendere un contenuto in lingua straniera.

Gisella Langé

1. Presupposti teorici del CLIL

1.1 Definizione

Il CLIL (Content and Language Integrated Learning), apprendimento integrato di lingua e contenuti, è un'espressione generale usata per riferirsi a qualunque insegnamento di una materia non linguistica per mezzo di una lingua seconda o straniera (L2). La denominazione di questo approccio suggerisce un equilibrio tra l'apprendimento delle varie discipline e quello della lingua straniera. Il contenuto disciplinare non linguistico viene acquisito attraverso la L2 e la L2 si sviluppa attraverso il contenuto disciplinare non linguistico.

Nel 1995, la Commissione Europea ha adottato un Libro Bianco sull'educazione dal titolo * *Teaching and learning. Towards the learning society** (*Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*), in cui si pone come obiettivo educativo primario per l'Europa la conoscenza di tre lingue comunitarie e si suggerisce l'insegnamento di contenuti disciplinari in una lingua straniera come una delle modalità per raggiungere tale obiettivo di plurilinguismo.

- Il CLIL può quindi essere definito un approccio educativo a supporto della diversità linguistica e uno strumento potente capace di determinare in futuro un forte impatto sull'apprendimento delle lingue.
- Il CLIL è un approccio innovativo all'apprendimento, una forza dinamica e stimolante dagli aspetti olistici; costituisce un tentativo per superare i limiti dei curricula scolastici tradizionali, cioè dell'insegnamento di materie singole, favorendo l'integrazione curricolare.
- Il CLIL può essere attuato in diversi modi e in situazioni diverse, poiché comprende diverse forme di insegnamento: può riferirsi all'insegnamento per un intero anno di una o più materie - come biologia, storia o matematica - oppure all'insegnamento di un modulo su un argomento specifico o per parte di un corso regolare (per es. la rivoluzione francese o l'inquinamento dell'aria).
- Con il CLIL si intende migliorare sia la competenza nella seconda lingua, sia le conoscenze e le abilità nelle aree non linguistiche. Perché ciò avvenga, è necessario creare le condizioni più adeguate da un punto di vista organizzativo e didattico: ad esempio, quando viene introdotto l'apprendimento integrato di lingua e contenuti si rende necessario un riordinamento dei contenuti, dell'insegnamento della lingua o della distribuzione delle ore.
- Il CLIL riguarda soprattutto l'insegnamento di una lingua non utilizzata nella collettività di riferimento, come nel caso del francese in Austria o lo spagnolo in Italia, ma può venire introdotto anche per l'insegnamento di una seconda lingua

in un contesto bilingue, come l'italiano nel Sud Tirolo.

1.2 Quantità e qualità dell'esposizione

L'apprendimento integrato di lingua e contenuti si basa su solide premesse teoriche ed è sperimentato già da molti anni in diversi paesi europei con buoni risultati sia sul piano dell'acquisizione linguistica, sia su quello dell'apprendimento di contenuti disciplinari. I principali presupposti all'apprendimento della L2 mediante il CLIL riguardano la quantità e la qualità dell'esposizione alla lingua straniera, insieme alla maggior motivazione ad apprendere.

Quantità dell'esposizione

I risultati di molte ricerche sull'acquisizione della seconda lingua indicano che è necessaria una notevole esposizione alla lingua in contesto naturale per garantire il raggiungimento di un buon livello di conoscenza della L2. Gli apprendenti devono poter accedere ad un linguaggio spontaneo, preferibilmente in un contesto interattivo ricco di informazioni sulla struttura e sul funzionamento della lingua straniera. In tale contesto gli allievi possono anche verificare le proprie ipotesi sulla lingua che stanno apprendendo. Acquisire una L2 è un processo lungo e naturale, che richiede all'apprendente di passare per stadi necessari di conoscenza "imperfetta" prima di dominare i diversi aspetti della lingua straniera.

Poiché l'apprendimento integrato di lingua e contenuti garantisce un notevole aumento dell'esposizione alla L2, in molti paesi europei può rivelarsi un'opportunità unica sia per migliorare i livelli di competenza nelle lingue straniere già previste nel curriculum, sia per introdurre nuove lingue straniere.

Qualità dell'esposizione

Il CLIL, tuttavia, non solo offre condizioni migliori di apprendimento in termini di esposizione maggiore alla lingua straniera, ma assicura anche un'esposizione di adeguato livello qualitativo. Come emerge dalle esperienze già in atto, l'apprendimento integrato di lingua e contenuti favorisce uno stile di insegnamento interattivo. Agli studenti vengono offerte maggiori opportunità di partecipare verbalmente, grazie alla frequente interazione con l'insegnante e con gli altri allievi tramite la L2. In questo modo possono verificare ciò che sanno della lingua straniera e sono spinti a estendere le loro risorse linguistiche per poter sostenere l'impegno richiesto per apprendere i contenuti disciplinari.

L'uso della lingua straniera per comprendere contenuti non linguistici richiede, inoltre, una profondità di

elaborazione che di per sé potenzia l'acquisizione della lingua stessa. L'apprendimento, infatti, procede

anche attraverso attività finalizzate alla soluzione di problemi e in questi contesti si chiede agli apprendenti

di risolvere problemi per mezzo della lingua straniera. Utilizzando la L2 per capire informazioni e concetti di

varia natura, si attivano in quella lingua un'ampia gamma di processi cognitivi, in modo del tutto analogo a

ciò che normalmente accade nella lingua materna. E' imparando, pensando e comunicando contenuti non

linguistici attraverso la lingua, che i bambini prima, e i ragazzi poi, acquisiscono una conoscenza approfondita della loro L1.

1.3 Valore Aggiunto

L'apprendimento integrato di lingua e contenuti favorisce la motivazione intrinseca coinvolgendo gli allievi in attività interessanti e significative che fanno perno sulla lingua straniera: l'uso della L2 riguarda, infatti, ciò che avviene in classe e soddisfa esigenze immediate. In altre parole, il CLIL fornisce numerose opportunità per imparare la lingua in modo incidentale, ossia spostando l'attenzione dell'allievo dall'oggetto di apprendimento, che rimane sullo sfondo e viene acquisito in assenza di una consapevolezza esplicita. È stato dimostrato che l'apprendimento incidentale della lingua straniera, così come di altre conoscenze, è molto efficace, profondo e duraturo e completa positivamente l'apprendimento intenzionale della L2 che avviene nei contesti tradizionali. A questo riguardo è importante sottolineare che questo approccio non va visto come sostitutivo dell'insegnamento curricolare della lingua straniera. Ricerche su vasta scala, effettuate durante l'esperienza ventennale di 'immersione' nel Canada, hanno dimostrato, infatti, che, in assenza di un apprendimento formale, gli allievi non raggiungono la completa padronanza della seconda lingua.

2. Discipline, lingue, scuole, allievi, docenti

2.1 Quali discipline?

Benché discipline diverse offrano vantaggi diversi e siano più adatte per gruppi specifici di allievi, tutte le materie possono essere oggetto di insegnamento in una lingua straniera. Alcune materie puntano principalmente sulla comunicazione verbale, mentre in altre si fa ricorso alla comunicazione non verbale, a materiali visivi e grafici al fine di chiarire e integrare i contenuti presentati verbalmente. Al primo gruppo appartengono, ad esempio, la storia, la filosofia, la letteratura; al secondo, la biologia, l'educazione fisica e la geografia. Prescindendo quindi dal livello di competenza, nella lingua straniera si possono insegnare a tutti gli allievi le materie del secondo gruppo: in questo caso il docente integrerà l'input linguistico con informazioni non verbali più facilmente accessibili.

Input verbale e non verbale

Nell'apprendimento integrato di lingua e contenuti si può partire anche da livelli elementari di competenza nella L2. Per esempio, usando un atlante, si possono elencare le capitali degli stati europei indicandoli sulla mappa (per es. Helsinki è la capitale della Finlandia oppure La capitale della Finlandia è Helsinki). Allo stesso modo, mostrando diversi tipi di movimento, l'insegnante di educazione fisica introdurrà una serie di verbi come saltare, correre, girarsi, arrampicarsi. Anche a livelli più avanzati, la comprensione di descrizioni complesse dal punto di vista linguistico è facilitata dal supporto di input non verbali, quali sussidi visivi, grafici, modelli umani o animali, ecc. Prima che gli allievi acquisiscano nuovi aspetti della L2, il messaggio deve essere inserito in un contesto significativo che integri ciò che ancora non si conosce della lingua straniera.

Esplorazione di tipi testuali

In particolare nel caso in cui la lingua straniera non sia simile alla lingua materna degli allievi, le materie che fanno maggior affidamento sulla comunicazione verbale richiedono agli allievi un livello piuttosto alto di competenza della L2 prima di poter essere inserite nel curriculum. Tali discipline, tuttavia, si prestano all'esplorazione di tutti i tipi testuali, da quelli descrittivi a quelli argomentativi, offrendo così un mezzo eccellente per insegnare agli studenti a discutere, esprimere opinioni, difendere i loro punti di vista, ecc., nella lingua straniera.

Lingua comune e linguaggi specialistici

Al momento della programmazione di percorsi di apprendimento integrato di lingua e contenuti si deve tener presente che diverse materie promuovono l'apprendimento di linguaggi diversi. Anche se tutte le discipline, in misura maggiore o minore, fanno riferimento alla lingua d'uso comune, in particolare per le *routines* di classe o per le parti meno formalizzate della lezione, vi è tuttavia una distinzione tra le scienze umane da una parte e gli argomenti tecnici e scientifici dall'altra. Il tipo di discorso che si trova nel primo gruppo è più vicino al linguaggio comune: quello che si legge sui giornali, che si usa nelle conversazioni, che si ascolta in TV, ecc. Il linguaggio tecnico e scientifico, invece, è ricco di parole che si trovano solo nel campo specifico e presenta strutture grammaticali tipiche. Queste espressioni specialistiche vanno imparate per poter affrontare gli argomenti relativi alle diverse aree. Mentre, ad esempio, le parole ed espressioni del discorso storico sono, in massima parte, le stesse che ritroviamo nel francese corrente, molte delle parole usate in chimica appartengono solo alla chimica e indicano elementi chimici.

Ciò crea sia vantaggi che svantaggi. Studiando la storia in francese, gli studenti arricchiranno la loro competenza del linguaggio comune, aumentando così la loro capacità in generale di usare la lingua. Il vocabolario tecnico della chimica, d'altra parte, è comune a molte lingue europee, perciò imparare questa materia in lingua straniera può rivelarsi più facile, perché molte delle parole sono riconoscibili e possono essere facilmente trasferite dalla o alla lingua materna.

Quali lingue?

Numerosi sono i fattori da tenere presenti quando si decide la lingua da privilegiare nelle esperienze di apprendimento integrato di lingua e contenuti. Tra questi troviamo in primo luogo:

- a) la situazione geopolitica del paese o della regione dove è situata la scuola
- b) il grado di somiglianza tra la lingua straniera e la lingua materna degli studenti
- c) le risorse locali.

Politica linguistica

In termini di opportunità geografica, può essere consigliabile scegliere una lingua parlata nelle regioni limitrofe: per esempio, l'italiano per gli studenti austriaci, o il francese per gli studenti italiani della Val d'Aosta. Dal punto di vista di una politica linguistica continentale più ampia, altre sono le considerazioni da farsi, quali la necessità di assicurare la diversità linguistica e la salvaguardia delle lingue minori in Europa. Per questi motivi l'inglese non deve essere l'unica lingua dei programmi CLIL, anche se, per il ruolo dell'inglese come lingua di comunicazione internazionale, la

pressione dei genitori e della comunità a favore di questa lingua può essere molto forte.

Somiglianza linguistica

Nell'apprendimento integrato di lingua e contenuti bisognerebbe considerare, oltre alla scelta delle materie da insegnare, anche il grado di somiglianza tra la lingua straniera e la lingua materna degli allievi. E' in effetti più facile capire una lingua straniera vicina alla propria lingua materna sul piano lessicale, grammaticale o fonetico. Per questo motivo nel caso di lingue affini (es. spagnolo per gli italiani, olandese per i tedeschi) si può iniziare piuttosto presto l'insegnamento di più materie che fanno assegnamento soprattutto sulla comunicazione verbale (come le scienze umane). Tali lingue possono essere presenti nell'intero curriculum scolastico.

Le lingue non affini (per es. tedesco e italiano), invece, possono diventare veicolo per l'insegnamento di materie in cui la componente verbale è primaria solo se gli allievi hanno già raggiunto un buon livello di conoscenza della lingua straniera, al fine di evitare un'eccessiva semplificazione nella presentazione dei contenuti disciplinari da parte dell'insegnante. Tale restrizione vale principalmente per la scuola superiore.

Quanto presentato fino ad ora dovrebbe essere tenuto in considerazione nella pianificazione a lungo termine e nella politica educativa, benché l'intervento a breve termine possa richiedere scelte meno ambiziose, necessariamente influenzate dalle risorse umane e dai materiali disponibili (cfr. 2.5, 3.2).

2.2 Scuole

I ricercatori incoraggiano la sperimentazione con diverse materie, con vari approcci metodologici e con allievi di età differenti. L'attuazione del CLIL varia anche in relazione alla tipologia della scuola interessata.

Tipi di scuola

Grazie al suo carattere pratico e alla sua flessibilità, l'apprendimento integrato di lingua e contenuti può venire inserito in tipi di scuola diversi, sia statali che private, ricorrendo a diversi approcci e varie modalità. Per quanto riguarda l'età degli allievi, le diverse esperienze hanno coinvolto sia bambini della scuola dell'infanzia che ragazzi delle superiori. Il CLIL può essere circoscritto a periodi o a progetti all'interno del curriculum complessivo, oppure inserito come materia facoltativa nelle scuole secondarie, attuando l'insegnamento di materie, moduli e facendo elaborare ricerche. L'apprendimento integrato di lingua e contenuti offre vantaggi a tutte le parti coinvolte nella sua esecuzione: scuole, insegnanti, allievi, genitori.

Vantaggi per la scuola:

- l'inserimento del CLIL nel curriculum scolastico aumenta il rilievo dell'apprendimento delle lingue straniere in tutto l'istituto e contribuisce al suo sviluppo nel renderlo rispondente ai bisogni locali.
- sono state inoltre raccolte esperienze molto significative di scuole con orientamento professionale in campi come quello infermieristico, dell'economia domestica, della falegnameria e della metallurgia.

Allievi

Tipo di allievo adatto al CLIL

Il CLIL non deve essere considerato una forma di istruzione elitaria: tutti gli allievi possono generalmente trarre profitto da tale approccio, indipendentemente dalle loro capacità cognitive. L'apprendimento integrato di lingua e contenuti dovrebbe quindi essere una libera scelta degli allievi e dei loro genitori e ogni scuola dovrebbe stabilire se e quali criteri di selezione scegliere, quali prerequisiti linguistici, cioè, siano necessari per l'iscrizione. Va sottolineato che nella maggior parte delle scuole che hanno introdotto forme di CLIL viene richiesto un certo grado di conoscenza della L2.

Vantaggi per gli allievi:

- grazie all'esposizione a contenuti più interessanti e autentici (cioè relativi al mondo reale), il CLIL porta ad un maggiore coinvolgimento e aiuta gli allievi ad accrescere la propria motivazione;
- attraverso il carattere interattivo e cooperativo del lavoro, il CLIL aiuta ad aumentare la fiducia in se stessi, l'autostima, e l'indipendenza nello studio; insegna ad avere capacità organizzative;
- grazie al maggior numero di ore di contatto con la lingua seconda/straniera, il CLIL aiuta gli allievi a potenziare le abilità linguistiche, garantendo un miglioramento della competenza linguistica;
- grazie alle condizioni di apprendimento più favorevoli (l'uso di strategie di apprendimento e di abilità nello studio comuni sia al contenuto disciplinare sia alla lingua straniera) il CLIL aiuta ad imparare ad apprendere;
- mediante l'integrazione di lingua e di contenuti disciplinari e grazie al coinvolgimento degli allievi in attività impegnative sul piano cognitivo ed accademico, il CLIL incoraggia i processi del pensiero creativo.

In una classe dove si applica l'apprendimento integrato di lingua e contenuti si possono integrare in modo naturale molti dei concetti sviluppati dalle moderne teorie dell'apprendimento (come il costruttivismo e l'apprendimento cooperativo).

La ricerca educativa ha dimostrato che vi sono obiettivi ben definiti raggiungibili nell'apprendimento integrato di lingua e contenuti. Insegnando i contenuti disciplinari e una lingua straniera all'interno di una struttura integrata, si offre un accesso più immediato alla comunicazione personale e interculturale: gli allievi possono infatti sperimentare la lingua per una serie di esigenze, ed essere esposti a prospettive culturali diverse sul contenuto disciplinare che viene loro insegnato. Mediante il CLIL e grazie alla nuova visione dell'insegnamento e dell'apprendimento di una L2 gli allievi vengono aiutati a sviluppare gli aspetti comunicativi della competenza in una lingua straniera.

2.3 Docenti

Tipologia di docenti adatti al CLIL

Indubbiamente la situazione è migliore nei paesi in cui gli insegnanti sono abilitati in due materie di insegnamento (lingua straniera più un'altra disciplina), benché si possa attivare l'apprendimento integrato di lingua e contenuti con buoni risultati anche nei paesi che hanno requisiti diversi per l'abilitazione all'insegnamento.

In effetti, sono diverse le tipologie di docenti che possono essere coinvolti efficacemente nel CLIL:

- a) insegnanti abilitati sia in materie diverse sia in una lingua straniera;
- b) insegnanti che usano una lingua straniera, in modo più o meno parziale, come mezzo di istruzione sia nella scuola primaria sia in quella secondaria;
- c) insegnanti di lingue straniere che insegnano agli allievi contenuti disciplinari non linguistici;
- d) insegnanti di materie di diverso contenuto disciplinare e insegnanti di lingue straniere che lavorano in gruppo;
- e) insegnanti fruitori di scambi culturali patrocinati da ministeri della Pubblica Istruzione, istituti stranieri o programmi europei.

Caratteristiche auspiccate per i docenti CLIL

Gli insegnanti CLIL devono avere una buona padronanza della lingua straniera usata come veicolo di istruzione. E' comunque consigliabile anche una buona conoscenza della lingua materna degli allievi, dal momento che i docenti devono essere in grado di capire perfettamente le difficoltà linguistiche degli allievi. Gli insegnanti coinvolti nell'apprendimento integrato di lingua e contenuti devono essere esperti nell'area dei contenuti disciplinari e avere una adeguata consapevolezza degli elementi cognitivi, socioculturali e psicologici dell'apprendimento di una lingua straniera. Sarebbe inoltre auspicabile che essi sviluppassero buone capacità di lavoro d'équipe, poiché una cooperazione iniziale tra insegnanti di materie non linguistiche e specialisti in lingue è fondamentale per ottenere risultati positivi nell'apprendimento integrato di lingua e contenuti. Ciò implica un attento coordinamento, diplomazia e capacità di lavorare in armonia con i colleghi, in modo da assicurare un rapporto di cooperazione reciproca, evitando incomprensioni riconducibili a un percepito conflitto di competenze. Lo sviluppo di tale rapporto di lavoro richiede tempo e mutuo rispetto.

I docenti coinvolti nell'apprendimento integrato di lingua e contenuti devono essere anche disposti a prendere parte alle ricerche che riguardano la classe. Il coinvolgimento a lungo termine, le abilitazioni doppie, o almeno l'interesse e la capacità di integrare contenuto disciplinare e lingua, uniti alla capacità di usare metodologie interattive, sono di estrema importanza.

Vantaggi per i docenti:

- lavorando insieme, i docenti delle diverse discipline e di lingua straniera possono condividere le loro conoscenze individuali, fondendole in una comune;
- con l'attuazione del CLIL gli insegnanti hanno maggiori opportunità di migliorare professionalmente. In alcuni paesi, inoltre, i docenti possono beneficiare di programmi di scambio e di incentivi economici.

Possibili difficoltà iniziali

E' opportuno che gli insegnanti che avviano un'attività CLIL dispongano di un'appropriata consulenza, che in primo luogo permetta loro una corretta valutazione delle loro competenze linguistiche e metodologiche e inoltre, anche attraverso un monitoraggio nelle classi, li guidi a utilizzare strategie e materiali efficaci e adeguati alle reali risorse.

3. CLIL per l'apprendente

3.1 I BISOGNI DEGLI ALUNNI DI SCUOLA ELEMENTARE

All'inizio della scuola gli allievi hanno padronanza della lingua madre e sanno esprimere i propri bisogni e desideri. Sanno usare un'ampia gamma di modelli di intonazione e sanno usare la lingua in modo personale. Sono in grado di parlare delle proprie azioni e di raccontare ciò che hanno visto, sentito e fatto. Un allievo di scuola elementare sa usare il ragionamento logico e discutere per ottenere qualcosa.

Quando adotta il CLIL, un insegnante di scuola elementare deve tuttavia tenere in considerazione altre variabili.

I bambini di età compresa tra 5 e 7 anni sono nello stadio pre-operativo e apprendono in modo olistico attraverso le esperienze in prima persona. Possono imparare attraverso la lingua orale e hanno bisogno di parlare di ciò che stanno facendo, mentre lo fanno. Per quanto possano essere egocentrici, si divertono a lavorare in piccoli gruppi e rispondono bene ad attività e situazioni di apprendimento che si riferiscono alla propria esperienza e ai propri interessi. Dato che riescono a mantenere la concentrazione per tempi piuttosto brevi, è necessario variare le attività e il ritmo. A questa età i bambini hanno bisogno di muoversi e per loro è difficile rimanere fermi a lungo. Hanno bisogno di svolgere attività che interessano i muscoli più grandi, ma è possibile che non sappiano ancora utilizzare i muscoli più piccoli (motricità fine). I bambini di questa età hanno bisogno di movimento, di un'ampia varietà di attività di apprendimento e imparano in modo olistico. Necessitano di istruzioni chiare e di routine e modelli regolari durante le lezioni quotidiane.

All'età di 8-10 anni, gli allievi di scuola elementare sono aperti al massimo a persone, culture e situazioni diverse dalle proprie. Essi continuano a sviluppare l'abilità di applicare il pensiero logico a problemi concreti, si divertono a fare lavori di gruppo e ne traggono dei benefici. Alla fine della scuola elementare gli allievi spesso non amano, o addirittura si rifiutano, di lavorare in coppia con un compagno dell'altro sesso.

Quando gli allievi accedono alla scuola elementare, per lo più non sanno né leggere né scrivere. Essi acquisiscono perciò la seconda lingua attraverso "l'approccio comunicativo o naturale", direttamente influenzato dalle ricerche di studiosi quali Krashen (1983), Terrel (1982), Brumfit and Johnson (1979).

Un aspetto rilevante dei bisogni degli allievi di scuola elementare è la necessità di comprendere in che modo l'apprendente acquisirà la lingua obiettivo e le conseguenze che ciò può avere per l'insegnante CLIL.

Esistono somiglianze tra il modo in cui un apprendente impara la lingua madre e quello in cui acquisisce la seconda lingua. All'inizio il bambino ascolta e interiorizza la seconda lingua. Reilly e Ward definiscono questa fase "periodo silenzioso".

"E' importante che l'insegnante di lingua si ricordi che i bambini passano molto tempo ad assorbire la lingua prima di produrre qualcosa" (Reilly V. and Ward S., Very Young Learners, Oxford 1997, p 7)

Questa viene anche chiamata fase pre-produttiva. Il bambino ascolta la lingua, la capisce in una certa misura e risponde in modo non verbale. La fase pre-produttiva si riscontra sia nell'acquisizione della lingua madre che in quella della seconda lingua. La durata è diversa da bambino a bambino.

Dopo la fase pre-produttiva, c'è la fase delle prime produzioni in cui, sia nell'acquisizione della prima che della seconda lingua, il bambino risponde con una sola parola e fa domande indicando l'oggetto e utilizzando una sola parola, servendosi del linguaggio corporeo e dell'intonazione. La produzione linguistica e la pronuncia sono spesso poco chiare.

Dopo queste due fasi, c'è la fase dei primi discorsi. Il bambino pronuncia frasi brevi commettendo spesso errori di grammatica, nell'ordine delle parole e nell'uso. Il

commettere errori è un processo di apprendimento necessario e porta alla fluenza linguistica.

L'allievo impara in modo olistico, incontra la lingua in modo naturale e reagisce agli stimoli linguistici a seconda di ciò che sa fare.

3.2 I BISOGNI DEGLI STUDENTI DI SCUOLA SECONDARIA

Tra tutte le variabili che l'insegnamento CLIL deve prendere in considerazione a livello di scuola secondaria, il profilo degli apprendenti è forse la più complessa. E' un campo in cui si può riscontrare una molteplicità di bisogni - spesso di natura contraddittoria - e in cui si deve trovare un compromesso.

Per iniziare dall'apprendente, una volta superato il periodo di latenza tra i 10 e i 13 anni circa, questi è tormentato dalle contraddizioni dell'adolescenza. Tra tutti i "sintomi" associati all'adolescenza, ai fini dell'insegnamento CLIL si deve tenere conto di due tratti caratteristici: la brama idealistica di giustizia e il conseguente atteggiamento di rivolta e/o entusiasmo che spesso vi è associato, e una sorta di "istinto del branco" per cui, quando l'adolescente esce dal proprio guscio, ciò avviene nell'ambito di un gruppo di pari.

E' necessario tenere presente questi due concetti quando si analizzano i bisogni degli studenti di scuola secondaria, in quanto questi fattori possono incidere su altri aspetti dell'apprendimento, in particolare sulla motivazione. L'apprendente CLIL si troverà inserito in un contesto comunicativo in cui sarà costantemente sollecitato ad esprimersi, sia in L1 che nella lingua obiettivo, oppure utilizzando espressioni non linguistiche. Qualunque sia la forma di espressione utilizzata, l'uso della lingua è strettamente connesso alla persona, ma le conseguenze di questo fatto sono ancora più rilevanti nel caso si usi la lingua obiettivo. La inevitabile artificiosità di una situazione di classe comporta quello che, in un recente rapporto ministeriale francese sul lavoro orale in una classe di lingua, è stato indicato in questi termini:

"Un groupe de francophones, maître et élèves, rassemblés dans une salle de classe, va se contraindre à utiliser une langue étrangère pour évoquer une réalité étrangère qu'il n'est possible d'approcher qu'à travers des représentations."

("Contribution du groupe de langues vivantes à l'enquête de l'inspection générale de l'éducation nationale sur la place de l'oral dans les enseignements: de l'école primaire au lycée (extraits)" - R. Asselineau, IGEN, 1999, Ministère de l'éducation nationale)

"Un gruppo di parlanti francofoni, insegnante e studenti, messi insieme in una classe, affronterà l'impegno di utilizzare una lingua straniera per parlare di una realtà che è per loro estranea, e con la quale si può prendere contatto solo attraverso delle rappresentazioni." (nostra traduzione)

Questa "estraneità" farà spesso insorgere quel senso di inadeguata collocazione che rappresenta una sfida per l'identità del parlante, e che potrebbe anche minacciarne l'integrità. Il fenomeno è ulteriormente accresciuto dalle caratteristiche degli adolescenti cui si è accennato sopra: da ciò consegue il bisogno di un approccio centrato sull'apprendente, che potrà aiutare lo studente a riconquistare la propria identità e costituirà un supporto nell'arduo compito di esprimersi - a volte esporsi - in pubblico.

Un altro aspetto dei bisogni degli studenti di scuola secondaria che contrasta nettamente con quelli degli allievi di scuola elementare è dato dall'obiettivo a lungo termine della certificazione. In qualunque paese europeo, è ormai un dato di fatto che il futuro di uno studente dipenderà quasi completamente dalle certificazioni ottenute al termine dell'istruzione scolastica obbligatoria. Lo studente di scuola secondaria accetterà l'idea della necessità della certificazione finale in misura maggiore o minore - potrebbe accettarla a livello teorico ma non essere in grado di interiorizzarla - e questo è un primo problema, legato alle motivazioni personali nei confronti della scuola in generale e, di conseguenza, delle prestazioni scolastiche. Un ulteriore problema è dato dalla pressione della società sull'insegnante affinché siano soddisfatti i bisogni espressi dalla società stessa. In questo caso, è la motivazione dell'apprendente per il CLIL ad essere influenzata in modo positivo o negativo. A proposito delle richieste da parte della società, un elemento che può controbilanciarle è il supporto

politico da parte delle autorità al CLIL. Il supporto politico influenzerà gli atteggiamenti a livello locale e il sostegno da parte delle famiglie degli apprendenti. A loro volta, gli atteggiamenti positivi da parte dei genitori avranno un ruolo determinante sulla motivazione degli studenti verso il CLIL.

Si deve inoltre tenere in considerazione la motivazione degli apprendenti per il CLIL anche ad un livello più specificamente individuale, ancora una volta a seconda delle situazioni locali.

Laddove l'insegnamento CLIL è pienamente integrato nel curriculum, e quindi l'apprendente non lo sceglie deliberatamente, la motivazione verso il CLIL è parte della motivazione nei confronti della scuola in generale.

Più frequentemente l'utilizzo del CLIL quale metodo di insegnamento dipende dal desiderio del singolo insegnante di introdurre delle innovazioni, o dalla politica della scuola, oppure può essere parte di un progetto ministeriale di portata limitata. In questo caso, non tutte le classi di una scuola saranno coinvolte nel CLIL, perciò è necessario riflettere sulla motivazione degli studenti nella scelta della classe CLIL. Questa motivazione può essere fondata, in misura variabile, su uno o più dei seguenti fattori:

- Percezione positiva e interesse per la lingua "di per sé"
- Percezione, da parte dell'apprendente, dell'utilità della lingua in futuro (che può essere precisamente definito o rimanere vago)^o
- La considerazione della necessità per la propria vita di essere competenti in un'altra lingua^o
- La materia insegnata con il CLIL fa parte del profilo accademico dell'apprendente^o
- La materia insegnata con il CLIL è una delle materie preferite dell'apprendente
- La classe viene scelta in quanto classe "migliore" (effetto della selezione per gruppi omogenei)^o
- Lo studente si iscrive in questa classe per rimanere con i suoi amici
- Lo studente si iscrive in questa classe per rimanere con altri studenti del proprio gruppo sociale^o

Nota: i motivi contrassegnati dal simbolo ^o possono essere influenzati, in misura maggiore o minore, dalla famiglia dell'apprendente.

Ciascuno dei fattori sopra elencati può essere analizzato in modo più ampio, a seconda delle reazioni dei partecipanti. Anche se nessuno dei fattori è significativo in sé, e anche se ciascun partecipante può esserne a conoscenza, è importante che essi riflettano sulla combinazione di varie pressioni esercitate sull'apprendente: l'insegnamento efficace e la sicurezza di sé del docente in classe si combinano sempre con una migliore conoscenza delle motivazioni degli apprendenti per il CLIL.

4. Domande e risposte

Domande e risposte più frequenti

D: L'apprendimento di contenuti curricolari tramite una lingua straniera può causare agli alunni difficoltà per quanto riguarda l'uso della lingua madre?

R: Lo sviluppo della lingua madre nel CLIL è tenuto in grandissima considerazione. *L'integrazione di materie curricolari con l'apprendimento delle lingue* non si basa solamente sulla lingua 'straniera': ciò che viene preso in considerazione è lo sviluppo complessivo delle abilità linguistiche del bambino, anche nella lingua madre.

Può succedere che nella fase iniziale, quando viene utilizzata più di una lingua, gli alunni tendano a mescolare suoni e parole. Si può manifestare un certo grado di *interferenza*, ciò significa che alcuni elementi di una lingua possono venire usati nell'altra. L'interferenza fa parte del normale processo di apprendimento linguistico e

non deve essere considerata un segnale di allarme, a meno che non diventi troppo frequente.

D: Mio figlio/a apprenderà le materie curricolari come se le studiasse nella lingua madre?

R: Sì, anche se il processo di apprendimento potrebbe essere più lento, soprattutto all'inizio. Esiste persino la possibilità che si ottengano migliori risultati quando viene usata una lingua straniera, perché da un lato lo studente deve impegnarsi di più per decodificare i contenuti, dall'altro l'insegnante deve presentare con più cura i punti essenziali da far apprendere. Anche la motivazione degli studenti può giocare un ruolo importante grazie al fatto che questa esperienza può risultare interessante, divertente, gratificante.

D: E se mio figlio/a non fosse portato per le lingue come i suoi compagni?

R: Ognuno possiede abilità diverse nelle lingue, non importa quali esse siano. Le classi CLIL sono composte da alunni con capacità eterogenee non solo nella lingua straniera, ma anche nelle altre materie. Il metodo di insegnamento CLIL prevede innanzitutto che gli alunni usino attivamente la lingua straniera per comunicare con i compagni in classe durante le lezioni, in modo da aiutarsi reciprocamente nell'apprendimento. Tutti i bambini possono trarre vantaggio dal CLIL, non solamente quelli che sembrano essere *portati per le lingue*.

D: Prima di iniziare il CLIL, mio figlio/a dovrebbe aver già vissuto qualche esperienza nella lingua straniera, per esempio essere stato all'estero oppure averla usata per comunicare con parenti/amici?

R: Ogni classe CLIL deve partire da un livello adeguato ai suoi alunni. Molte classi CLIL partono dal presupposto che i bambini non abbiano alcuna conoscenza pregressa della lingua straniera. Conoscerla può essere di aiuto, ma non è un prerequisito.

D: Mio figlio/a diventerà bilingue se frequenterà una classe CLIL?

R: In passato si considerava bilingue una persona in grado di usare due lingue in modo perfetto, come un parlante nativo di entrambe. Tuttavia questa definizione non prende in considerazione le diverse tipologie di conoscenze e abilità che si attivano quando ci si esprime in una lingua. In altre parole, oggi può essere definito bilingue chi è in grado di usare in modo funzionale più di una lingua, ad esempio chi sa parlare bene una lingua, ma scrive e legge meglio in un'altra.

Si usa sempre più frequentemente il termine *plurilingue* invece per indicare chi sa comunicare, più o meno bene, in più di due lingue.

D: Una classe CLIL può richiedere maggior impegno ed essere fonte di ansia per mio figlio/a?

R: La classe CLIL può sembrare più impegnativa agli occhi dello studente per il semplice fatto che ascoltare, leggere e parlare in un'altra lingua è faticoso, almeno sino a quando non ci si abitua. E' vero che inizialmente il carico di lavoro può sembrare più pesante, ma è compito della scuola mantenerlo entro limiti ragionevoli. Occorre tenere presente che talune attività possono risultare piacevoli, altre noiose. Se il bambino gradisce l'esperienza CLIL, allora il carico di lavoro non sarà avvertito come un problema. Tutte le scuole hanno la responsabilità di garantire che i loro

alunni siano a loro agio nelle situazioni di apprendimento, e questo vale tanto per le classi CLIL quanto per tutte le altre.

D: Quali sono le responsabilità dei genitori nel CLIL?

R.: Nel CLIL, come in qualsiasi altra questione educativa, è opportuno che i genitori, siano coinvolti e collaborino per quanto è possibile. Il ruolo dei genitori può essere definito di 'partecipazione attiva', non solo all'inizio e alla fine, ma durante tutto il percorso. Partecipare attivamente significa parlare con i propri figli e condividerne i successi e le preoccupazioni durante tutto il processo di apprendimento CLIL. Nel caso particolare degli studenti più giovani, i genitori devono essere consapevoli che, sebbene il CLIL sia realizzato a scuola, è la casa il luogo per eccellenza dove il bambino sviluppa le proprie abilità comunicative, soprattutto nella lingua madre.

D: E' importante che anche i genitori parlino nella lingua CLIL?

R: No, per i bambini talvolta è molto divertente e stimolante giocare a fare l'insegnante di lingua straniera dei genitori! Quello che conta è che i genitori mostrino interesse e colgano tutte le opportunità per attivare l'uso della lingua.

D: Cosa succede se non riesco ad aiutare mio figlio/a nei compiti a casa?

R: Il bambino dovrebbe essere in grado di fare i compiti senza l'aiuto dei genitori. Se non lo fosse, allora occorre informare l'insegnante in modo che riveda il tipo di compito assegnato. Una delle caratteristiche della metodologia CLIL consiste nel dare molta importanza al lavoro di gruppo nelle attività di 'problem-solving' in classe. La collaborazione di un compagno può aiutare a risolvere il problema dei compiti difficili. Nel CLIL gli insegnanti devono guidare con molta attenzione gli studenti e i problemi di questo tipo vanno individuati e risolti subito, non appena si presentano.

D: Dovrò acquistare altro materiale scolastico se mio figlio/a frequenta una classe CLIL?

R: Questo dipende dalle scelte della scuola per quanto riguarda la possibilità di mettere a disposizione del materiale scolastico. Ma, se desiderate sostenere attivamente lo sviluppo del CLIL a casa, preparatevi ad ulteriori costi!

D: Chi sono gli insegnanti CLIL?

R: E' stato dimostrato che i migliori insegnanti CLIL sono quelli che parlano come lingua madre la stessa dei loro allievi e parlano la lingua CLIL come seconda lingua, in particolare se lavorano con gli alunni più piccoli. Ciò dipende probabilmente dal fatto che questi docenti sono particolarmente consapevoli delle modalità con le quali i bambini apprendono la prima lingua e sanno cogliere le occasioni per stabilire dei collegamenti tra le due lingue.

D: L'insegnante può usare la lingua madre, qualora gli alunni manifestino difficoltà di comprensione dei contenuti in una lezione CLIL?

R: La maggioranza delle classi CLIL richiede l'uso di due lingue, la lingua madre e la lingua CLIL. Questa è una delle ragioni per le quali l'approccio CLIL viene denominato *integrato*. Spesso accade che alcuni contenuti siano presentati nella lingua madre e

che le attività che seguono siano svolte nella seconda lingua: il passaggio da una lingua all'altra agevola l'apprendimento.

D: Il CLIL favorisce una politica pluriculturale che riconosce uguale importanza a tutte le lingue degli alunni presenti nella scuola, oppure sviluppa solamente la lingua CLIL?

R: L'apprendimento CLIL si compie in una sola lingua, ma tiene conto della lingua usata nel contesto dell'apprendimento. Per esempio, in una scuola in Portogallo la lingua CLIL può essere il francese e l'altra lingua il portoghese. Tuttavia uno dei risultati migliori del CLIL consiste nel fatto che gli studenti non solo acquisiscono una competenza in entrambe le lingue, ma sviluppano anche un atteggiamento positivo verso le lingue in generale, perché acquistano fiducia nelle proprie capacità di apprendimento. Spesso la lingua CLIL è il punto di partenza dei giovani per l'apprendimento di altre lingue.

Nel caso in cui la lingua madre dell'alunno non fosse quella della comunità, il CLIL potrebbe essere

sicuramente di grande utilità per indurre lo studente ad apprezzare maggiormente la sua lingua

d'origine.

5. Bibliografia

i) Pubblicazioni di interesse generale

Baetens Beardsmore (a cura di) (1993) *European Models of Bilingual Education, Multilingual Matters, Clevedon.*

Coonan, C.M. (1996) "Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present Situation and Possible Developments" in Marsh, D. et al (a cura di) *Future scenarios in Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Continuing Education Centre, e European Platform for Dutch Education, Alkmaar. Coonan, C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Coonan, C.M. (2002) *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

Council for Cultural Cooperation (1996) *Bilingual Education in Secondary Schools: Learning and Teaching Non-language Subjects through a Foreign Language*, Report on Workshop 12B, Council of Europe, Strasburgo.

Fruhauf, G. (a cura di) (1996) *Teaching Content in a Foreign Language: Practice and Perspectives in European Bilingual Education*, European Platform for Dutch Education, Alkmaar.

Maggi, F., et al. (2002), *Lingue Straniere Veicolo di Apprendimento*. IBIS, Como 2002.

Marsh D. et al. (2001), *Profiling European CLIL classrooms*, The CLIL Compendium, European Platform for Dutch Education, The Netherlands and University of Jyväskylä, Finland

2001.

Masih, J. (1999) *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, CILT, London 2004.

Pavesi, M & Zecca, M. (2001) "La lingua straniera come lingua veicolare: un'indagine sulle prime esperienze in Italia" in *CILTA*, 1.

Serragiotto, G. (2003), *CLIL. Apprendere insieme una lingua straniera e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni - Soleil, Perugia.

Van De Craen, P. & Wolff, D. (a cura di) (1997) *Thematic Network Projects in the Area of Languages: subproject 6. Language Teacher Training and Bilingual Education*, European Language Council, Berlin.

j) **Publicazioni del Progetto TIE-CLIL**

Langé, G. (a cura di) (2002) *TIECLIL Professional Development Course. CD-Rom in 5 Languages*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Bertaux, P. (a cura di)(2002) *TIECLIL Professional Development Course*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Bertaux, P. (eds.), *Développement de Compétences Professionnelles TIE-CLIL*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G., Muñoz, C. & Navés, T. (a cura di)(2002) *Curso de Especialización en AICLE*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano, 2002.

Langé, G. & Porri, M.A. (a cura di)(2002), *Corso TIECLIL per lo sviluppo professionale*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Langé, G. & Quartapelle, F. (a cura di)(2002), *Ein TIE-CLIL Aus-/Fortbildungskurs*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (1999), *Implementing Content and Language Integrated Learning*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Jyväskylä.

Marsh, D. & Langé, G. (a cura di) (2000), *Apprendimento Integrato di Lingua e Contenuti: Proposte di Realizzazione. Corso di base per la sperimentazione TIE-CLIL*, Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M., (2001), *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante*, M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

SITOGRAFIA

i) Siti di progetti CLIL europei

<http://www.clilcompendium.com>

Sito con informazioni generali

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

Sito in inglese e francese della rete europea delle scuole CLIL

<http://www.tieclil.org>

Sito in cinque lingue del progetto Translanguage in Europe – Content and language Integrated Learning

<http://www.factworld.info/>

Forum per Across the Curriculum Teaching

<http://groups.yahoo.com/group/factworld/>

Gruppo di discussione online

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

Sito in sei lingue di Science Across the World

j) Siti italiani di informazione e formazione CLIL

<http://www.progettolingue.net/aliclil/index.htm>

Sito del Progetto "ALI-CLIL" dell'USR Lombardia

http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=7585

Formazione per docenti CLIL dell'Università di Venezia: Indirizzo "Apprendimento in LS (CLIL)"

<http://www.castellerpaese.it/index.htm>

Sito del Progetto "APPRENDO IN LINGUA2" dell'USR Veneto

c) Risorse per docenti CLIL

<http://www.standards.dfee.gov.uk>

Personalized learning, model lessons/standards, etc. Department of Education and Skills

<http://www.oup.co.uk/oxed/primary/primit/connections/>

Interesting CLIL materials about science, geography and history

<http://www.historyonline.co.uk>

History on line

<http://www.dhm.de/lemo>

Sito in tedesco del Deutsches Historisches Museum

<http://www.zib.de>

Mathematics teachers' site in German and English

<http://www.math-net.de>

Mathematics in English

<http://www.ac-nancy-metz.fr/relinter/eurodni>

Risorse per docenti di "classes européennes" francesi

<http://www.bbc.co.uk/education/revision>

BBC bitesize GCSE revision guides for Biology, Chemistry, Maths, History and Geography for students aged 11-16.

<http://www.globalheroes.com>

Cross-curricular education

d) Siti vari

<http://www.cilt.org.uk>

Sito del Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT)

<http://www.education.co.uk>

Education suppliers and websites

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

ANG "bourse aux documents pédagogiques"

<http://www.tools.com/research-it>

Encyclopaedias and dictionary

e) Radio,TV, giornali e riviste

- **BBC**

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

English language learning programmes for kids, teens, adults from BBC Worldwide.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/index.shtml>

BBC Learning English Online: quizzes, articles about language, interviews with audio clips and more.

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/teachingenglish/index.shtml>

BBC website for teachers

<http://www.teachingenglish.org.uk/>

The BBC and British Council Site for teachers

<http://www.teachingenglish.org.uk/download/radio/innovations/innovations.shtml>

Programmi radiofonici della BBC da scaricare

Programme 3 - 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) - Part 1
Programme 4 - 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) - Part 2

- **British newspapers**

www.dailytelegraph.co.uk

The Daily Telegraph

www.guardian.co.uk

The Guardian

www.independent.co.uk

The Independent

www.the-times.co.uk

The Times newspaper

- **American newspapers**

www.time.com

Time magazine

www.usatoday.com

USA Today

- **World news in English**

www.bbcworld.com

BBC world news

www.cnn.com

CNN news

<http://www.literacynet.org/cnnsf/>

Lessons based on CNN

<http://www.theonion.com>

The Onion. Humorous newspaper-style articles

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/index.shtml>

BBC World Service. Links and audio clips

<http://www.voa.gov>

Voice of America. Hourly news reports and a special English report for EFL students.